

**guião de
implementação do
programa de
português do ensino básico**

leitura

Ficha Técnica

Edição

Ministério da Educação

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autores

Encarnação Silva

Glória Bastos

Regina Duarte

Rui Veloso

Diretor-Geral

Fernando Egídio Reis

Organização

DSDC - Equipa de Português

Conceção e execução gráfica

Isabel Espinheira

ISBN

978-972-742-343-9

Lisboa, outubro de 2011

Leitura

Guião de Implementação do Programa

Encarnação Silva
Glória Bastos
Regina Duarte
Rui Veloso

Índice

| | |
|---|-----|
| Nota introdutória | 4 |
| Introdução – O papel da Leitura no programa de Português | 5 |
| I. Enquadramento | |
| 1. Perspetivas sobre a leitura e implicações pedagógicas | 6 |
| 2. A educação literária | 15 |
| 3. Contextos promotores de leitura | 23 |
| 4. Referências bibliográficas | 35 |
| II. Exemplos de atividades para a Leitura | 38 |
| 1. Projetos | |
| 1.1. Do ler para realizar projetos ao ler como projeto de leitura - 1.º ciclo | 38 |
| 1.2. Leitura comparada de várias versões de uma história - 2.º ciclo | 41 |
| 1.3. Ler um texto dramático é igual a assistir a uma peça de teatro? - 3.º ciclo | 44 |
| 2. Sequências didáticas | |
| 2.1. Ler para apreciar textos variados – 1.º ciclo | 48 |
| 2.2. Ler para apreciar textos variados – 2.º ciclo | 56 |
| 2.3. Ler para apreciar textos variados – 3.º ciclo | 59 |
| 2.4. Ler textos literários – 1.º ciclo | 65 |
| 2.5. Ler textos literários – 2.º ciclo | 71 |
| 2.6. Ler textos literários – 3.º ciclo | 78 |
| 3. Atividades | |
| 3.1. Ler para construir conhecimento – 1.º ciclo | 84 |
| 3.2. Ler para construir conhecimento – 2.º ciclo | 97 |
| 3.3. Ler para construir conhecimento – 3.º ciclo | 99 |
| III. Bibliografia de apoio e recursos disponíveis | 101 |

Nota Introdutória

O presente Guião para a Implementação do Programa pretende constituir um instrumento auxiliar para o docente que se encontra a trabalhar o Programa de Português para o Ensino Básico, homologado em 2009, e a entrar em vigor nos 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos em 2011-2012.

Neste Guião trabalha-se a competência de Leitura. Foi nosso objetivo explicitar o papel desta competência no programa, o que significa o seu desenvolvimento numa perspetiva articulada com as outras competências e quais as propostas metodológicas desta conceção no ensino da leitura para o trabalho da didática da língua.

O Guião está organizado da seguinte forma:

Em I., apresenta-se uma introdução teórica e metodológica à competência de Leitura e ao seu papel no Programa, incluindo algumas reflexões e sugestões no âmbito do trabalho em Leitura, bem como tópicos de discussão para contexto de formação.

Em II., são apresentados três conjuntos de atividades como exemplos do trabalho a desenvolver com os alunos, organizados por modalidades de trabalho: percursos para projetos, sequências didáticas; atividades isoladas. Estas atividades pretendem ilustrar diferentes formas de desenvolver a competência de Leitura, sempre a partir dos desempenhos esperados dos alunos, para os 3 ciclos de ensino.

Em III., é proposta uma lista com bibliografia de apoio e com indicação de recursos disponíveis na Internet, comentada, de forma a facilitar a sua seleção. Como critérios de escolha das sugestões apresentadas, deu-se prioridade à disponibilidade das obras no mercado, à oferta de obras em várias línguas e à economia das sugestões, de forma a não tornar inviável uma formação que tem de passar também pelas outras competências específicas.

Introdução - O papel da Leitura no programa de Português

Os resultados dos diversos estudos internacionais incidindo sobre as competências em leitura (PISA 2000, 2003) e dos estudos preparatórios à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008) permitem identificar algumas questões relevantes associadas ao ensino e à aprendizagem da leitura:

- i) Os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos e menos problemas perante textos narrativos.
- ii) Os alunos portugueses manifestam dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos.
- iii) Os alunos portugueses com melhores desempenhos nesses estudos usam mais estratégias para a compreensão dos textos.
- iv) O tempo dedicado à leitura orientada (que incide sobretudo na leitura de textos literários) sobrepõe-se substancialmente às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa (designações dos Programas de 1991).

Os elementos apontados solicitam-nos algumas reflexões sobre as práticas de sala de aula, dimensão que tem merecido vários estudos sobre o contexto nacional. Desses trabalhos ressaltam, por exemplo, aspetos como o tipo e o sentido das práticas e tarefas de leitura na aula de Português; ou a maneira como os manuais escolares têm estruturado esse espaço, determinando e fixando, por exemplo, os papéis do professor e do aluno na relação interpretativa com os textos a ler. Uma preocupação com estas questões está presente nos novos Programas de Português, através da ênfase colocada nas competências de leitura a desenvolver e nas orientações de gestão, que sublinham a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitem a progressão dos alunos para patamares sucessivos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

No âmbito da leitura, os novos programas apontam para um trabalho situado no contacto com a diversidade dos textos e dos suportes da escrita, incluindo os facultados pelas novas tecnologias. Estes aspetos não atenuam a centralidade que os textos literários assumem na aula de Português, nas práticas de leitura, sublinhando-se que estes devem ser valorizados na sua condição de “testemunhos de um legado estético” (p. 5). Finalmente, refira-se a abertura explícita à literatura para crianças e para jovens: quer pela ligação ao Plano Nacional de Leitura (no 1.º e 2.º ciclos) quer pelo alargamento do elenco de obras e textos propostos para leitura no 3.º ciclo.

I – Enquadramento

1. Perspetivas sobre a leitura e implicações pedagógicas

Para nos tornarmos leitores é preciso: primeiro, aprender a ler fluentemente, isto é, de forma a ser capaz de descodificar e atribuir significado às palavras; segundo, é preciso querer ler. As duas condições têm de se verificar: competência leitora e vontade. Acontece, por vezes, que o processo de aprendizagem da leitura é de tal forma penoso e difícil que, depois de se conseguir dominar a técnica, se considera o dever cumprido e só se lê por imposição. Por outro lado, manter viva a vontade de querer ler exige que as experiências de leitura sejam gratificantes.

O professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no ensino básico. Para que isto possa acontecer vão naturalmente conjugar-se múltiplos fatores, que serão em parte aqui explanados e ilustrados.

No desenvolvimento da competência leitora podemos considerar três grandes momentos. Num primeiro momento, que ocorre aquando da chegada à escola do 1.º ciclo, podendo começar ainda em meio familiar ou no jardim de infância, temos uma fase de descoberta da linguagem escrita. Num segundo momento que, idealmente, nunca deveria ultrapassar o final do segundo ano de escolaridade, a criança aprende formalmente a ler, dominando as técnicas da decifração¹.

Por último, temos uma etapa em que já se domina a técnica da leitura e, se tudo tiver corrido bem, se lê sobretudo: i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados. Esta fase estende-se até ao final da escolaridade e ao longo de toda a vida. Em contexto escolar, as duas áreas mencionadas constituem importantes organizadores das atividades e projetos que são desenvolvidos na aula de Português, articulando-se com as dimensões usualmente apontadas para a leitura escolar: compreender e interpretar, reagir e apreciar.

O desenvolvimento da competência leitora realiza-se ao longo da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, visando a integração do indivíduo nas diferentes comunidades em que se insere socialmente e a criação de hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida. Para atingir objetivos tão ambiciosos, é fundamental que as várias funcionalidades da leitura sejam tidas em consideração na formação de crianças e jovens leitores. Na escola e fora dela, eles precisam de utilizar social e individualmente a leitura para fazer coisas, para se formar, para se documentar e informar, para interagir, ou muito simplesmente como forma de fruição e de evasão.

¹ A este propósito confira Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.

Estas dimensões materializam-se, no que ao Programa de Português diz respeito, com o desenvolvimento de projetos e de atividades destinados ao desenvolvimento dos desempenhos apontados. Para apoiar o trabalho do professor pareceu-nos útil incluir neste primeiro ponto alguns tópicos que têm vindo a assumir um papel central no campo dos estudos sobre a leitura e sobre o trabalho pedagógico nesta área. De facto, a investigação sobre a leitura é vasta e os estudos sobre as práticas escolares têm permitido consolidar um conjunto de conhecimentos que possibilitam apontar alguns caminhos mais conseguidos neste domínio.

A leitura é um processo que envolve uma relação dinâmica entre o leitor, o texto e o contexto.

Não pretendemos expor, do ponto de vista teórico, os diversos elementos associados a este entendimento do processo de leitura, mas tão só sublinhar algumas implicações didáticas². Atualmente, é consensual um modelo de compreensão em leitura assente na relação dinâmica entre três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

O leitor – Nas últimas décadas, os estudos sobre a leitura conferiram à instância leitor um lugar de destaque. Neste campo enquadram-se as questões relacionadas com as estruturas do leitor (cognitivas e afetivas) e que afetam a compreensão e a relação com os textos: os conhecimentos do leitor sobre a língua e sobre o mundo. A valorização do ato de leitura e do papel do leitor na construção dos sentidos do texto deu também origem a numerosos estudos sobre a forma como os leitores processam os textos (para além das fases iniciais de descodificação), como constroem quadros mentais ou esquemas sobre os textos (baseados, por exemplo, nos seus conhecimentos prévios) ou que expectativas trazem para o ato de leitura, entre outros.

Estes aspetos acompanharam as discussões no plano pedagógico, com repercussões significativas no campo do ensino e da aprendizagem da leitura, na medida em que o trabalho do professor, enquanto criador de “tarefas de leitura”, deve, por um lado, considerar e dar prioridade ao papel ativo do aluno-leitor, e, por outro, desenvolver intervenções que multipliquem as experiências de leitura e que guiem os alunos nos processos de compreensão textual, ensinando explicitamente estratégias que visam a construção da autonomia do aluno enquanto leitor e construtor de sentidos.

A leitura vista como um processo construtivo, como uma interação produtiva do leitor com um texto, ou, nas palavras de Rosenblatt (1978), a leitura encarada como “transação”, um percurso de vai-e-vem entre leitor e texto, ganhou também particular significado no trabalho com o texto literário (cf. pontos 2. e 3.).

O texto – As características do texto vão influenciar o processo de leitura, na medida que diferentes tipos de textos solicitam diferentes atitudes de leitura.

² Para um aprofundamento destas perspetivas, com um valor fundamental para o ensino e a aprendizagem da leitura e dos processos a ela associados, recomenda-se a leitura de Jocelyne Giasson (1990), que tem uma tradução em Portugal: *A Compreensão na Leitura* (1993).

Sabe-se que as estruturas do texto influenciam o modo de leitura: não se lê da mesma forma uma narrativa (uma história), um texto expositivo ou um texto instrucional – a forma como nos “aproximamos” desses textos e as nossas expectativas sobre o que vamos encontrar neles é diferente. Também o conteúdo tem influência sobre a leitura: por exemplo, a maior ou menor familiaridade ou proximidade com o tema abordado num texto vai determinar a sua compreensão (rapidez no acesso ao sentido, por exemplo). Estes aspetos permitem reforçar a importância de se proporcionar múltiplas experiências de leitura, que ajudem a consolidar, nomeadamente, “modelos mentais” sobre os diferentes tipos de textos; também os textos em formato eletrónico, muitos deles com uma estrutura não-linear, representam novos desafios em termos de compreensão.

O contexto – A influência do contexto no processo de leitura tem vindo a ser objeto de atenção recente. Esse contexto pode ser social, físico ou psicológico (Giasson, 1990). O contexto sociocultural no qual o aluno vive e aprende a ler deve ser tido em consideração, pois influencia a forma como este encara a leitura e a própria necessidade de ler, pela maior ou menor valorização que é dada a essa competência. As intenções ou motivações subjacentes ao ato de leitura são aspetos situacionais a reter: na verdade, *porquê* ou *para quê* ler determina bastante *como* se vai ler (Dias & Hayhoe, 1988). Em contexto escolar e de sala de aula, a orientação ou a finalidade dada à leitura vai naturalmente determinar e configurar as experiências de leitura e também conduzir o aluno a construir perspetivas sobre o que é o ato de ler (influenciando aqui o primeiro termo desta equação – o leitor). Daqui resulta a importância essencial do papel do professor, em todos os ciclos/anos de escolaridade.

A leitura aperfeiçoa-se e aprofunda-se através da pluralidade das experiências e atividades de leitura

A leitura em contexto escolar deve ser motivada e finalizada. Isto é, as atividades de leitura deverão ter fundamentos claros e precisos, que constituam desafios de aprendizagem - não basta o simples “hoje vamos ler o texto da p. x...”. Como se explicita em determinado momento nas orientações de gestão do Programa, cabe ao professor criar “contextos de ensino e de aprendizagem ricos, desafiadores e significativos” (p.142). As atividades e projetos de leitura devem também ser sempre orientados para um (ou vários) propósito(s) ou finalidade(s): por exemplo, ler para identificar ideias-chave, ler para procurar informação específica; ler para identificar pontos de vista; ler para debater as posições do autor; ler para recreação. O novo Programa de Português, ao organizar-se em função dos desempenhos dos alunos, obriga-nos, enquanto docentes, a elaborar sequências didáticas que perspetivem com clareza o caminho que se pretende percorrer e onde se deseja chegar.

São as atividades que vão estabelecer uma primeira relação entre o aluno-leitor e o texto: os seus objetivos de aprendizagem, as tarefas associadas, os resultados ou produtos que se pretendem alcançar, por exemplo, devem ser claramente explicitados (cf. Crow, 2002; Ofsted, 2004). Neste contexto, o que podemos fazer para que os alunos aumentem e aprofundem as suas competências em leitura?

Desenvolver atividades orientadas para a aquisição de estratégias para monitorizar o processo de compreensão.

Sabemos que o(s) sentido(s) não existem no texto, mas precisam de ser construídos pelo leitor. O professor deverá ajudar o aluno a construir um repertório de estratégias para melhorar a compreensão. A explicitação das estratégias ou percursos seguidos para identificar e aprofundar o conhecimento de um texto é um importante apoio no desenvolvimento da compreensão. Essa explicitação, realizada pelo professor, numa primeira fase, ajuda o aluno a perceber os movimentos de leitura que poderá realizar para se apropriar de um texto. Estratégias de leitura como a antecipação, ativando conhecimentos prévios (ser capaz de antecipar conteúdos, por exemplo, é uma característica de um bom leitor, que deve ser treinada); o questionamento (para encontrar o tema ou a ideia principal); o sumário e a recapitulação; ou a ilustração do recurso a elementos que facilitam a compreensão, como esquemas ou outros organizadores gráficos, constituem procedimentos que aumentam a capacidade de compreensão em leitura (cf. quadro). São processos que contribuem para a metacognição do processo de leitura, ou seja, permitem ao aluno ter consciência dos mecanismos envolvidos na leitura para a seguir selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas perante um determinado texto e um determinado objetivo. É também uma forma de promover a autonomia do aluno que poderá usar essas estratégias na compreensão de textos noutras áreas disciplinares e em novas situações.

Estratégias de leitura

Por estratégias de leitura entende-se procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão. Existem numerosos estudos sobre esta problemática, designadamente sobre a eficácia das várias estratégias que podem ser identificadas.

Um aspeto essencial na seleção das estratégias de leitura mais adequadas tem a ver com (1) o propósito ou objetivo da leitura e (2) com o tipo de texto. Como se referiu, cabe ao professor ensinar de forma explícita algumas estratégias fundamentais (alargando, ao longo da escolaridade, o repertório de estratégias do aluno), explicando (1) porque se utilizam e (2) como se utilizam essas estratégias, exemplificando e levando os alunos a praticar a sua aplicação³.

Apontam-se aqui algumas estratégias básicas de leitura que permitem orientar a receção para se chegar à compreensão:

- Estratégias de apoio: ler “na diagonal” ou “varrer” o texto; sublinhar, tirar notas.
- Ativar conhecimentos prévios – sobre a estrutura do texto, sobre o tema, sobre leituras anteriores.
- Fazer inferências e deduções – ler nas “entrelinhas”.
- Colocar hipóteses, fazer antecipações, predições.

³ Para aprofundar estes aspetos poderá consultar: Isabel Solé (1993). *Estrategias de Lectura* e Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*. Para uma visão global sobre as estratégias de leitura, poderá consultar-se o artigo de Arlene L. Barry (2002). «Reading Strategies Teachers Say They Use». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2), pp. 132–141. Disponível em: <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/journals/jaal/selections/index.html&mode=redirect>.

- Questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto
- Representar visualmente o texto.
- Sintetizar ou resumir a informação.

Tomando como exemplo o **ler para aprender** (1.º ciclo) e o **ler para construir conhecimento(s)** (1.º, 2.º e 3.º ciclos), consideremos diversas situações ilustrativas:

- Ler, tendo como finalidade comunicar com os outros, obtendo assim informações. Destacamos o peso que as TIC desempenham atualmente: as mensagens via email ou via telemóvel, os blogs, etc. Estes textos apresentam especificidades que precisam ser conhecidas para que mais facilmente sejam compreendidos, como é o caso da utilização generalizada de abreviaturas. Na leitura destes textos tanto se pode pretender obter informações de carácter mais geral como de carácter mais preciso.
- Ler para seguir instruções/ Ler para fazer. Este tipo de leitura supõe a leitura de textos instrucionais e implica um controlo daquilo que se vai fazendo, através do retorno continuado ao texto, para confrontar o que já se fez com o que ainda falta fazer. Exemplos: ler uma receita para fazer um bolo, ler regras para jogar um jogo, ler instruções para montar um jogo, ler regras de funcionamento da biblioteca para as cumprir, ler instruções para realizar uma experiência, etc.
- Ler para adquirir conhecimentos mais aprofundados sobre um determinado tema. Trata-se de uma leitura para informação detalhada. Implica localização, seleção e organização de informação, obrigando a recorrer a estratégias diversas para gestão da informação de acordo com o objetivo em vista: adquirir conhecimentos para o próprio ou documentar-se para divulgar a informação junto de outros. Este tipo de leitura, para se realizar com eficácia e autonomia, supõe que haja acompanhamento por parte do professor (presencial e ou apoiado em guiões) e ensino explícito de estratégias de localização, seleção e organização de informação. Neste contexto, saber utilizar sublinhados, palavras-chave, tomar notas, fazer esquemas diversos, realizar sínteses são conteúdos procedimentais que é preciso dominar.

Desenvolver atividades aplicadas a diferentes tipos textuais.

Sabemos que o tipo de texto tem influência na forma como se lê. O trabalho mais habitual incide sobre o texto narrativo, mas é importante diversificar os tipos textuais que são estudados, pois o conhecimento que se tem sobre a estrutura do texto é um fator importante no âmbito da compreensão. As diferentes estruturas textuais só podem ser conhecidas se o professor criar oportunidades de trabalho que proporcionem esse contacto diversificado: este aspeto está explícito no Programa de Português, nomeadamente com a apresentação de um referencial alargado de textos (em cada ciclo), e nas listas do PNL. O leitor precisa de ter um plano de ação para ler um texto e esse plano deve estar adequado ao tipo de texto; de facto, o leitor aborda diferentemente um texto narrativo, um texto poético, um texto

expositivo ou um texto argumentativo. A compreensão apoia-se no conhecimento que o leitor (ou ouvinte) possui sobre a forma como esses textos se organizam, na sua representação mental (cf. Fayol, 1985). Neste sentido, é fundamental construir conhecimento acerca das estruturas dos diferentes tipos de textos para que a compreensão não seja fruto do acaso, mas o resultado de uma atitude consciente de leitura, na medida em que se antecipam expectativas face a cada novo texto.

Desenvolver abordagens diversificadas de contacto com os textos.

Sabemos que o uso de práticas variadas de trabalho, exercitando-se assim diferentes capacidades, desenvolve o processo de compreensão dos textos. É também importante, desde cedo, ir além dos elementos mais imediatos que o texto apresenta, sobretudo quando lemos textos literários. Torna-se fundamental ultrapassar o patamar das habituais perguntas de identificação sobre: quem? o quê? onde? quando?. Desenvolver atividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma receção passiva dos sentidos dos textos, balizada apenas pelas perguntas do professor (oralmente ou através de questionários escritos), é limitar as possibilidades de se desenvolver raciocínios mais complexos. A passagem para patamares de maior complexidade, em termos da compreensão e do questionamento sobre o texto constitui uma exigência no trabalho do professor, que deve conduzir os alunos a níveis mais elevados de compreensão e de interpretação: fazer inferências; identificar implícitos; fomentar a reação e a avaliação; estabelecer relações entre textos, etc.. A leitura crítica deve entrar cedo na escola; de facto, importa não só compreender o que o texto diz, mas também determinar porque o diz e o que podemos nós dizer das suas intenções e dos seus propósitos.

Desenvolver atividades que impliquem os alunos na comunicação literária e apoiá-los na construção de uma receção pessoal.

Sabemos que a criação de contextos de leitura que estimulem o envolvimento ativo dos alunos-leitores na construção dos sentidos dos textos, valorizando as suas apreciações e uma articulação com a sua experiência pessoal, favorece não só o desenvolvimento de competências de leitura, mas também a manutenção do interesse pelo ato de ler (cf. pontos 2. e 3.). A leitura como experiência pessoal, sobretudo no campo da leitura de textos literários, deve ser valorizada em contexto escolar, ao longo de todo o ensino básico: é um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor e ler melhor significa (passada a fase da decifração) conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem. Implicar os alunos na comunicação literária significa ainda a realização de atividades que suscitem interrogações sobre o porquê dos textos, sobre a realidade e o imaginário para os quais reenviam, sobre as perguntas a que pretendem responder (cf. Rouxel, 1996).

A leitura alimenta-se de outras leituras

É habitual ouvir dizer que se aprende a ler, lendo, pretendendo-se muitas vezes com esta afirmação sublinhar a importância do treino. Este aspeto é relevante mas a questão assume outros contornos que é importante ter em conta no processo de leitura de todos os tipos de texto, com enfoque particular no caso dos textos literários.

O papel da motivação

Em contexto escolar, motivação e envolvimento articulam-se grandemente com a atribuição de sentido às tarefas que são realizadas - saber por que se lê e implicar-se no sucesso da atividade. Como já se referiu, as competências em leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido, e que impulsionam o aluno a fazer escolhas de forma autónoma.

Neste sentido, deve-se também entender que um dos motores da motivação assenta no par novidade/reconhecimento: a conjugação da leitura de textos fáceis e difíceis; a conjugação de diferentes formas de organizar a leitura (grupo-turma; pequenos grupos, pares, individual).

O papel da memória

O contacto continuado com os textos favorece o estabelecimento de relações e de redes entre os textos, nomeadamente ao nível dos elementos que os aproximam ou que os separam (semelhanças e diferenças em termos de estrutura, em termos temáticos, ou outras). Forma-se um “sistema de ecos” (Rouxel, 1996) que desenvolve as capacidades intelectuais, apoiando os processos de compreensão e de interpretação e a progressão, possibilitando a leitura de textos com dimensão e complexidade crescentes. O conhecimento assenta na memória e um dos elementos mais importantes na aprendizagem reside na construção de imagens mentais e de esquemas que vão integrando e consolidando os conhecimentos adquiridos: estes conhecimentos são ativados sempre que nos encontramos perante uma nova situação de leitura e são enriquecidos perante cada elemento novo.

O contacto continuado com o texto literário possibilita ainda alargar o horizonte cultural e a constituição da identidade pessoal e social do aluno, ajudando a consolidar uma memória cultural. No ensino básico, desde os primeiros anos, as experiências de leitura realizadas pelos alunos, sobretudo a partir da literatura infantil, são nesta aceção essenciais, e a progressão dentro de cada ciclo e interciclos vai construir-se tendo presente o diálogo com as leituras já realizadas e o alargamento a novas exigências. O trabalho da memória consolida-se ainda através da realização de registos que permitem ao aluno-leitor construir o seu percurso pessoal neste domínio: no Programa aconselha-se, por isso, a organização de diários, cadernos de leitura ou outro tipo de registos sobre as leituras que vão sendo realizadas.

A dimensão individual e social da leitura

A leitura tem implicações cognitivas e afetivas e em contexto escolar a experiência pessoal de leitura é, quase sempre, colocada em comum no grupo-turma. Esta situação, como sabemos, pode causar constrangimentos, sobretudo para os leitores menos confiantes nas suas capacidades. Cabe ao professor encontrar soluções para este problema, tirando partido do valor da partilha e da construção conjunta dos sentidos do texto. O prazer da leitura pode ser um prazer partilhado: por exemplo, a confrontação entre hipóteses de leitura enriquece-se no diálogo cruzado, permitindo afinar, corrigir ou reorientar a leitura de cada um, através do diálogo com o texto (com as suas potencialidades, o que obriga a uma atenção à linguagem e à sua construção) e com os outros.

Ler é, portanto, neste sentido, uma prática social e a leitura na escola deve ser um espaço para o diálogo, em que o professor desempenha o papel essencial de leitor, de mediador e de árbitro. O exemplo do professor enquanto leitor é crucial para o desenvolvimento do interesse pela leitura: para se ser bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação”. O professor é ainda um mediador (cf. 3.4), ou seja, ele estabelece a ligação entre os livros e os alunos leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Enquanto árbitro, o professor deve chamar a atenção para as regras do “jogo” de leitura, sobretudo as inerentes ao próprio texto, que pode validar ou não as hipóteses interpretativas em presença, organizando uma avaliação da qualidade e da pertinência das respostas dadas; reformulando, se necessário, e sintetizando ou apoiando a elaboração de sínteses interpretativas.

Conhecer o que caracteriza um bom leitor Identificar estratégias para melhorar a compreensão da leitura

1. Leia a lista de características de um bom leitor, no quadro, em baixo.
2. Faça corresponder as características elencadas com os resultados esperados/descriptores de desempenho (Programa) para a competência de leitura
3. Selecione, em grupo, conjuntos de características de um bom leitor e identifiquem possíveis estratégias para conseguir esses desempenhos.

O que faz um bom leitor quando lê:

- Um bom leitor é um leitor *activo*.
- Tem *objectivos* claros para a sua leitura. Avalia constantemente se o texto e a leitura que dele faz servem os seus *objectivos*.
- Tipicamente, faz uma *apreciação global* do texto antes de ler, reparando em aspectos como a *estrutura* e as partes mais relevantes para os seus *objectivos* de leitura.
- Enquanto lê, *antecipa* o que vem a seguir.
- Lê *selectivamente*, tomando decisões continuamente acerca da sua leitura – o que deve ler cuidadosamente, o que ler rapidamente, o que não ler, o que voltar a ler, etc.
- *Constrói, revê e questiona* o sentido que vai encontrando enquanto lê.
- Tenta determinar o significado de *palavras* e de *conceitos desconhecidos*, lida com inconsistências ou lacunas quando precisa.
- Parte de, compara e *integra o seu conhecimento prévio* com o material do texto.
- Pensa nos *autores* do texto, no seu estilo, nas suas crenças, intenções, meio histórico, etc.
- *Monitoriza a sua compreensão* do texto, fazendo ajustamentos na sua leitura sempre que necessário.
- *Avalia a qualidade do texto e o seu valor*, reage ao texto de várias formas, tanto intelectualmente como emocionalmente.
- Quando lê narrativas, presta atenção ao cenário e às personagens.
- Quando lê textos expositivos, frequentemente constrói e revê sumários do que leu.
- A compreensão do texto ocorre não só enquanto lê, mas nos intervalos da leitura e mesmo quando a leitura termina.
- A compreensão é um processo exigente, contínuo e complexo, mas é também satisfatório e produtivo para os bons leitores.

Duke, Nell & Pearson, P. David (2002). «Effective practices for developing reading comprehension», in Farstrup & Samuels (eds), *What Research has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association. Pp. 205-206 (tradução livre)

2. A educação literária

O discurso tecnológico e científico define um novo paradigma neste início de século em que se considera que uma sociedade do conhecimento será um fator decisivo no que respeita a um desenvolvimento sustentado. Paralelamente, há uma clara consciência do lugar que a cidadania ocupa na consolidação do tecido social, sendo a educação o eixo transversal a todas as ações e medidas que os centros de poder venham a concretizar. A realidade que hoje vivemos mostra-nos que a cultura humanista perde progressivamente o seu peso, superada por modelos, oriundos dos poderosos meios de comunicação, que denegam a força da palavra escrita.

A Escola assume as responsabilidades que a formação integral do indivíduo lhe impõe. No caso particular da disciplina de Português, quer pela sua transversalidade, quer pelo seu elevado grau estruturante, dispomos de um corpo docente especializado na educação literária dos alunos. Esta terá sempre em atenção que a última entidade do processo de comunicação é um leitor que se constrói ao longo de múltiplas e diversificadas leituras; por isso, ele terá de dispor de uma competência comunicativa, que englobará uma competência literária, adequada ao trabalho de receção.

O desenvolvimento destas competências pressupõe atividades regulares de leitura; recorde-se que o PNL já as sugere para a fase ágrafa da criança e as impõe com carácter diário no primeiro ciclo e semanal nos ciclos seguintes. Só com o contacto permanente do aluno com textos que alimentem e potenciem as suas capacidades será possível construir uma consciência metalinguística e metaliterária, indispensável a uma mais ampla fruição estética. Os Programas de Português do Ensino Básico são muito claros neste capítulo, considerando que os textos literários terão de integrar o processo de ensino e aprendizagem de forma *inequívoca e culturalmente consequente*.

O lugar dos textos literários

É pacífico o reconhecimento do percurso conjunto da competência leitora com a competência literária, a que se associa o intertexto do leitor. A competência literária permite ao leitor estabelecer com o texto a desejada interatividade, colher o gozo estético que aquele oferece; possuidor de saberes oriundos de uma cultura que comporta outras leituras, poderá realizar a atualização do significado do texto e, consequentemente, estabelecer as inferências necessárias à sua interpretação.

A visão do mundo que o texto literário proporciona é, ao nível do imaginário, insuperável. A imaginação permite a conquista do real e intervém em processos complexos como o da elaboração da linguagem. Assente em múltiplas atividades de leitura, a competência literária vai-se formando progressivamente, arrastando consigo a capacidade de o leitor compreender e poder agir sobre a realidade. A leitura de textos literários, com um bom trabalho de mediação assumido pelo professor (cf. 3.4), permite ao jovem leitor elaborar sentidos de profundidade cada vez mais complexa; trata-se de um olhar novo sobre a realidade, decantando-a, transformando-a, reconfigurando-a de forma a descobrir nela a dimensão humana

que dá razão à vida. No texto literário convivem modelos simbólicos de uma cultura que interpela o leitor, sujeito que não pode alhear-se do seu estatuto de ser social e, conseqüentemente, de agente de transformações ideológicas.

Aliteratura oferece prazer no ato de ler, na medida em que promove um jogo intelectual que assenta nos pólos da realidade e da ficção. Trabalhar convenientemente os textos literários, promovendo a construção de sentido, permite a conformação de novos olhares e a convalidação de valores que garantem, numa perspectiva dinâmica de Futuro, a coesão social.

Formação – Tópicos de discussão

Diversificar a escolha de textos para leitura

1. Reflita acerca do potencial formativo de cada tipo de textos constantes do referencial do programa, completando o esquema apresentado. Liste algumas dificuldades relacionadas com o tipo de texto (complexidade da linguagem, dimensão da obra, por exemplo).
2. Discuta com os seus pares.
3. Confronte o potencial formativo de cada tipo de obras com as características dos seus alunos (designadamente, ciclo de ensino). Selecione obras que indicaria a leitores principiantes (P), medianos (M) e autónomos (A).

| Tipo de obra | Potencial formativo | Obras e Tipo de leitor |
|---|---|------------------------|
| Narrativas de literatura portuguesa clássica | Contextualização histórico-cultural e educação estética - - | |
| | Dificuldades antecipadas: - - | |
| Narrativas de literatura portuguesa contemporânea | - Mundividência; - Aprofundamento do conhecimento do eu leitor, - Inserção social, fruição estética | |
| | Dificuldades antecipadas: - - | |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Narrativas infantojuvenis de aventura, históricas, policiais, de ficção científica, fantásticas.</p> | <p>Identificação fácil entre os leitores e as personagens, oferecendo modelos que ajudam o leitor a refletir sobre si próprio, e sobre as diferentes pessoas com quem convive.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consciência da evolução em campos tão variados como a ciência, a tecnologia, as formas de governo, as noções de justiça, a alimentação, os transportes, a medicina, o convívio entre indivíduos e grupos sociais. - Oferece cenários que extravasam o conhecimento do mundo real e estimulam o desejo de conceber espaços originais. - <p>Dificuldades antecipadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - - - | |
| <p>Poesia</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Valorização da palavra e das emoções. - Apreciação dos ritmos interno e externo do texto - Lógica afetiva presente. - Fruição das sonoridades e da dimensão semântica do texto - <p>Dificuldades antecipadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - - - | |

| | | |
|--|--|--|
| Literatura tradicional e popular (contos, cançoneiros, mitos, fábulas, lendas) | - Conhecimento do património tradicional do país ou de uma região. - Valores presentes nas histórias. - Construção da identidade cultural do leitor - | |
| | Dificuldades antecipadas: - - - | |
| Textos dramáticos, espetáculos de teatro | - Noção da pluralidade de linguagens. - Representação simbólica da vida e da realidade. | |
| | Dificuldades antecipadas: - - - | |
| Diários, autobiografias, ... | - Potencial identificação com as personalidades autobiografadas. - - | |
| | Dificuldades antecipadas: - - - | |

Objetivos da leitura literária

A leitura literária em contexto escolar pretende, pois, estabelecer pontes entre a dimensão estética do texto literário e uma receção e fruição (também estética) que permita aceder às suas virtualidades expressivas. Se a Estética é a ciência que trata do belo e do sentimento que ele desperta em nós, teremos de ter em conta não só a génese do ato criador como o sentimento de prazer face à obra de arte. No caso particular da literatura, o autor tem plena consciência de que a última entidade deste processo comunicativo que estabeleceu é o recetor; ao falarmos da estética da receção, temos a perfeita noção de que o texto literário é um objeto estético que será apreciado e reconhecido por um ser sensível capaz de produzir juízos de valor. Segundo A. P. Pita (1999), «é possível apurar o conhecimento sensível, reconhecendo matizes e lendo na face da ocorrência singular a profundidade de um

mundo dentro de outro mundo». Um olhar estético é indispensável à formação do conhecimento, o que exige um percurso experiencial diversificado. Há que ter em conta que «a obra de arte não pode ser compreendida como representação, porque não é representação. É expressão» (ibidem).

A maturação dos jovens leitores não pode dispensar o contacto com textos literários de qualidade, pois estes dar-lhes-ão, para lá de uma mundividência ímpar, uma consciência crítica do património linguístico e cultural que enforma uma identidade nacional e, também, universal.

Torna-se, assim, indispensável promover uma educação estética que conduza, através de processos comparativos, o apurar de uma sensibilidade capaz de fruir o texto literário, no seu todo e nos seus elementos constituintes. Terá de haver, necessariamente, um progressivo aprofundamento desta capacidade de fruição, no sentido de o leitor se tornar um ser exigente, pronto para desafios cada vez mais complexos.

Assim, consideram-se como objetivos da leitura literária:

1. formar uma cultura literária;
2. fruir a dimensão estética do texto literário;
3. capitalizar a experiência humana presente na obra literária;
4. reconstruir, no ato da receção, a significação do texto literário;
5. contextualizar a linguagem literária em função de marcos temporais e culturais;
6. apreciar criticamente um texto literário;
7. conhecer autores representativos da literatura portuguesa e da literatura universal;
8. tomar consciência das especificidades dos diferentes modos de literatura – lírico, narrativo e dramático;
9. aceder às mundividências proporcionadas pelo texto literário.

Saber o que se pretende com a leitura literária Selecionar abordagens ao texto literário

1. Leia os parágrafos abaixo. Em grupos, escolha aquele com que mais se identifica e aponte as razões. Discutam as conclusões dos grupos.
2. Selecione, do Programa, as frases que comprovam que a escolha feita é concordante com as opções programáticas.

1. Um dos nossos objetivos em sala de aula deve ser ensinar os alunos a ler literatura recorrendo a estratégias de leitura literária apropriadas. Isto implica uma análise do texto em termos do que pode significar simbólica e filosoficamente, e não envolver os alunos na leitura com objetivos práticos, como por exemplo para obter informação. Os alunos podem já ter desenvolvido este tipo de competência literária na sua própria linguagem. Nestes casos, apenas precisamos que transfiram esta competência. Se não, precisamos de encontrar formas de desenvolver a necessária competência.

2. A nossa principal tarefa na sala de aula é mostrar como a linguagem da literatura se desvia da linguagem comum. Obviamente, isto coloca um problema aos alunos – até que ponto ficarão confusos ou se enganarão ao estudar o desvio em vez da norma, e até que ponto esta atividade é útil para eles?

3. Os textos literários têm o poder de levantar questões morais e éticas na sala de aula. As tarefas e atividades que programamos para explorar estes textos devem encorajar os nossos alunos a explorar estes temas e a ligá-los com a luta por uma sociedade melhor.

4. Os textos habitualmente recomendados para ler em sala de aula são de reconhecido mérito literário, mas frequentemente estão afastados dos interesses dos nossos alunos e são irrelevantes para as suas preocupações. De facto, serem obrigados a ler textos tão afastados das suas experiências e conhecimentos só pode aumentar a sensação de frustração dos alunos, inferioridade e mesmo incapacidade. Por isso, precisamos de escolher textos que possam não pertencer ao cânone literário, mas que reflitam as vidas e os interesses dos nossos alunos.

5. O nosso principal objetivo ao ler literatura com os nossos alunos é ajudá-los a desvendar os muitos significados de um texto. Muitas vezes é preciso guiar os alunos a explorar os múltiplos níveis de significação de um texto literário – precisamos de construir materiais e tarefas que os ajudem a consegui-lo.

6. A literatura fornece uma excelente fonte de material para conseguir fortes reações emocionais dos nossos alunos. O recurso a textos literários na sala de aula é uma forma profícua de envolver o aluno enquanto uma pessoa inteira, e provê excelentes oportunidades para os aprendentes expressarem as suas opiniões pessoais, reações e sentimentos.

7. Não devemos esperar alcançar uma interpretação definitiva de um texto literário com os nossos alunos. Devemos antes usar o texto como uma base para a discussão, controvérsia e pensamento crítico na sala de aula.

As afirmações constantes do quadro são uma tradução livre da página 3 do Capítulo “What is Literature?”, in *Literature and Language Teaching*, de Gillian Lazar, Série Cambridge Teacher Training and Development. 1993, 15.ª ed. 2007

Nota: O formador deve deixar claro que estas afirmações não são opiniões. São afirmações construídas sobre propostas teóricas que têm vindo a constituir o campo teórico sobre a literatura e o seu ensino e que, em muitos casos, não se excluem nas práticas docentes, antes coexistem.

Verificar a progressão no desenvolvimento da competência literária

1. Liste os elementos distintivos entre cada nível de desempenho da competência literária, que permitem denotar a progressão.
2. Com base nestes elementos distintivos, e agrupando-os, cada grupo deve propor uma atividade de diagnóstico para verificar o nível de competência literária dos seus alunos.
3. Para além dos 3 níveis aqui descritos, o autor deste trabalho teórico propõe mais 3, de maior domínio da competência literária.
Construa, em grupo, o nível seguinte aos aqui apontados, que poderá corresponder ao perfil de competência literária no final do ensino básico.

Competência literária

Nível 1

Alunos com dificuldade em ler, compreender, interpretar e apreciar textos literários muito simples, bem como em falar das suas experiências de leitura e dos seus gostos como leitores. Consideram o conteúdo muito distante e o estilo muito difícil. Quando leem, preferem ação (tensão) emoção (drama). Trata-se de uma leitura experiencial, vivencial. São capazes de resumir um aspeto principal e identificar elementos estruturais básicos. A resposta ao texto é subjetiva e não reflexiva. Expressam-se de uma forma básica acerca do livro (aborrecido, triste, engraçado, ...), mas não são capazes de participar numa discussão acerca dele.

Nível 2

Os alunos são capazes de ler, compreender e apreciar pequenos textos literários simples e são capazes de reportar a sua experiência pessoal de leitura e os seus gostos. O tamanho do livro e a tarefa a realizar continua a guiar a sua escolha de livros. Interessam-se por situações, acontecimentos e emoções que reconhecem. Aham que a literatura deve ser realista. Trata-se de uma leitura de identificação. São capazes de reconstruir a ação da história, identificar o tema e descrever as personagens. São capazes de aplicar conceitos literários elementares relacionados com a tipologia textual, a cronologia e as personagens. A sua resposta ao texto é subjetiva e focada na simpatia pelas personagens e na credibilidade da ação. A sua perceção da realidade domina. Preferem um género (policial, romance...) e não estão muito abertos à opinião e experiência de leitura dos outros.

Nível 3

Os alunos são capazes de ler, compreender e interpretar textos literários simples e conseguem discutir com a turma aspectos sociais, psicológicos e morais baseados no livro. A sua atitude para com a leitura é caracterizada por um interesse em aspectos sociais, psicológicos e morais. Para eles, a leitura é uma forma de explorar o mundo e de formar as suas próprias ideias em variados assuntos. Trata-se de uma leitura reflexiva. Os livros adequados a estes alunos estão escritos numa linguagem simples e têm uma estrutura complexa, mas transparente. A história trata de assuntos que os interessam, como o amor, a amizade, a justiça ou a responsabilidade. São capazes de estabelecer ligações causais na ação e nos comportamentos e desenvolvimento das personagens. Conseguem distinguir as suas opiniões e conhecimento da realidade e a realidade do livro. Conseguem reconhecer o efeito de algumas técnicas narrativas. Focam-se primeiro no assunto e depois na interpretação do texto. São capazes de se envolver em animadas discussões com os colegas sobre os livros que leem. As suas preferências literárias estão ligadas a alguns temas, mas ainda não são capazes de escolher os livros sozinhos.

Níveis de competência literária traduzidos e adaptados de Witte, T.C.H. (2008). *Het oog van de meester [The Eye of the Master]*. Delft: Eburon. Dissertation.

3. Contextos promotores de leitura

Os aspectos que foram referidos têm naturalmente implicações sobre todo o percurso realizado pelo aluno ao longo do ensino básico, considerando-se as necessárias articulações com as especificidades e os desempenhos previstos no Programa de Português para cada ciclo. Tem um destaque natural, pela forma como a “entrada” na leitura determina grandemente o sucesso subsequente no desenvolvimento das competências e do interesse pela leitura, o trabalho realizado no 1.º ciclo. Nos ciclos seguintes, este trabalho vai ser consolidado e ampliado, criando condições para que o aluno alcance a plena realização das aprendizagens prevista no domínio da Leitura.

3.1. Transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura

À entrada para a escola, muitas crianças chegam sem ter ainda um projeto de leitor, isto é, sem ter ainda uma razão para querer aprender a ler. Começa aqui a tarefa do professor, dando o seu contributo para ajudar a criança a construir o seu projeto pessoal de leitor, isto é, ajudá-la a encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer. É preciso, por um lado, criar um ambiente pedagógico rico em escrita e, por outro lado, ouvir ler muito e contactar com escritos diversos, especialmente com livros. Em síntese, é preciso transformar a sala de aula num contexto promotor de leitura, perspectiva que se deve aplicar a

todo o percurso escolar, embora determinados aspetos a seguir referidos remetam em particular para o 1.º ciclo.

Para criar um ambiente pedagógico com essas características sugere-se:

- **Etiquetagem da sala de aula**

Consiste em colocar etiquetas com os nomes respetivos em espaços e materiais mais significativos. Visualizar palavras escritas contribui para que a silhueta gráfica dessas palavras seja armazenada em memória, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita dessas palavras.

- **Exposição de listas de palavras**

Elaborar listas de palavras de acordo com critérios previamente estabelecidos e negociados com os alunos é uma estratégia fundamental para aquisição de vocabulário e para o desenvolvimento da autonomia na leitura e na escrita. Para que as listas promovam a autonomia na leitura e na escrita deverão ser realizadas, com alguma regularidade, atividades de localização de palavras. Só tendo facilidade em localizar as palavras, as crianças serão capazes de as mobilizar para melhor ler e melhor escrever.

Alguns critérios de organização das listas podem ser: palavras que comecem da mesma forma, palavras que tenham um determinado som, palavras que comportem na sua representação escrita determinada letra, palavras de um determinado campo lexical, palavras de um determinado campo semântico, palavras da mesma família, etc. Estas listas podem ser elaboradas a partir de situações diversificadas: um passeio ao exterior, uma história que se leu, um tema de Estudo do Meio ou de Ciências que se explorou, um projeto que se apresentou, etc.

- **Exposição de textos produzidos oralmente pelos alunos e registados, por escrito, pelo professor**

Estes textos constituem-se como uma memória do grupo que pode ser ativada através da leitura. Lendo podemos lembrar e reviver as coisas boas que já passaram. É também uma forma de levar as crianças a compreender a funcionalidade da linguagem escrita e constitui-se, à semelhança das listas, como um recurso que pode ser consultado para descobrir como se escrevem ou leem determinadas palavras.

- **Contacto com diversos materiais escritos**

A promoção de momentos de contacto com jornais, revistas e outros escritos do quotidiano e de reflexão sobre a funcionalidade desses escritos, contribui para que o aluno compreenda que através da leitura pode interagir com o mundo.

A título de exemplo dão-se algumas sugestões de materiais que é possível utilizar nessas atividades: a partir da leitura de uma receita podemos fazer um bolo delicioso; lendo o convite que chegou, podemos ir à festa da junta de freguesia local; lendo a carta dos colegas de outra escola, ficamos a saber novidades deles e fazemos amigos, etc. Em suma, ficamos a saber para que serve ler, o poder que saber ler dá, e o que é que podemos fazer se aprendermos a ler. A motivação para querer aprender a ler e para desenvolver as competências pessoais de leitura aumenta se o aluno perceber a funcionalidade da leitura.

• Criação de um espaço de leitura na sala de aula

No 1.º ciclo, é fundamental a organização de um espaço com materiais de leitura, devidamente organizados e arrumados com a colaboração das crianças. Este espaço deve ser agradável e funcional, equipado com materiais de leitura diversificados e adequados com predominância de obras de literatura para a infância: poesia, adivinhas, trava-línguas, lengalengas, álbuns, banda desenhada, textos dramáticos e histórias. Também não podem faltar livros de natureza científica sobre os temas mais diversos, enciclopédias, dicionários temáticos, entre outros. Deve haver diversidade de géneros e temas para que todas as crianças possam concretizar o seu projeto de leitura em função daquilo de que gostam. Algumas crianças preferem um livro de natureza científica a uma história. Os materiais de leitura do cantinho devem ser renovados sempre que necessário. A grande vantagem da existência deste espaço é o facto de uma seleção adequada de leituras estar ali mesmo à mão, devidamente organizada e pronta a ser usada, quer pelas crianças, quer pelo professor.

Este é o espaço, por excelência, de construção do projeto pessoal de leitor. É o espaço onde pode nascer ou fortalecer-se a vontade de querer aprender a ler para poder ler tanta coisa maravilhosa que está guardada nos livros. Estas situações de leitura literária, nesta fase, devem ocorrer com frequência quase diária. Durante o período de descoberta e aprendizagem do código escrito, a criança deve ser, como diz Azevedo (2006), um “consumidor feliz” de histórias que lhe são lidas ou que vai lendo de acordo com o seu nível de competência leitora. Deve ser incentivada a manipular e comentar os livros que escolhe, a ver as imagens, a mostrá-los a alguém que lhe é próximo e com quem é possível falar sobre eles. O professor deve mostrar prazer quando comenta os textos que leu ou os livros que a criança partilha com ele.

3.2. Dar sentido à aprendizagem da leitura

É importante que nas fases iniciais de aprendizagem da leitura, os textos usados para aprender a ler sejam verdadeiros textos do ponto de vista da estrutura e do sentido. Por outras palavras, textos breves, que tenham uma linguagem adequada, não significando isso que todas as palavras sejam conhecidas, quer em termos de capacidade de descodificação, quer em termos de capacidade de construção de sentido. Um bom texto deve conter desafios à compreensão e à descodificação, que possam traduzir-se em oportunidades de aprendizagem através da descoberta e reflexão pessoal e em interação com os colegas e o professor. Utilizar textos que apenas mobilizam correspondências letra/som trabalhadas condiciona, necessariamente, a coerência do texto, resultando muitas vezes em enunciados ridículos e desinteressantes. Os textos devem, pois, ser interessantes e desafiantes. O Programa aponta critérios a seguir na seleção de textos.

Durante o período de aprendizagem formal da leitura, o professor deve ser capaz de transformar as situações de aprendizagem da leitura em situações que façam sentido para o aluno e não sejam apenas situações em que se lê para aprender a ler. Assim, pode:

- **Aproveitar as situações de leitura a sério**

As situações de leitura em que a funcionalidade da mesma é clara para as crianças dá sentido à leitura e ajuda a compreender a importância de saber ler. São exemplo destas situações os momentos em que se leem textos ligados ao funcionamento da vida da classe: pequenos recados, avisos, regras de funcionamento, listas, etc.

- **Criar situações de leitura desafiantes**

Propor situações que impliquem a leitura de textos, para na sequência dessa leitura, ser capaz de realizar uma tarefa, transforma as situações de leitura em pequenos desafios. Vejamos alguns exemplos, que podem ser complexificados em função do ciclo de ensino:

a) Ler para desenhar

O texto a ler constitui-se como um conjunto de instruções para a criança realizar um desenho. Uma variante será ler para colorir. Há um desenho acompanhado de um texto que contém informações sobre as cores a utilizar para colorir o desenho.

Depois de realizada a tarefa, as crianças deverão apresentar os desenhos e discutir sobre a fidelidade dos desenhos aos textos.

b) Ler para descobrir quantas vezes uma dada palavra surge num texto

Consiste em mostrar um cartão com uma palavra e pedir que o aluno descubra quantas vezes aquela palavra aparece no texto. O nível de dificuldade desta atividade será maior ou menor conforme o texto tenha mais ou menos palavras graficamente semelhantes à palavra do cartão.

c) Ler para organizar textos

Entrega de um texto, modelo, e de um envelope contendo o mesmo texto recortado em frases ou em palavras. Os alunos deverão reconstruir o texto com apoio do modelo. Num segundo momento, a atividade consistirá na reconstrução do texto, mas sem o apoio do modelo.

d) Ler para descobrir elementos pirata

São apresentadas duas versões do mesmo texto, sendo que na segunda versão é referido um elemento que não aparece na primeira. Por exemplo, numa pequena história sobre animais, na segunda versão é feita menção a um animal que não entrava na primeira versão. Em anos mais avançados, os elementos pirata podem ser segmentos textuais ou outros “intrusos” e só uma adequada compreensão do texto permitirá identificá-los.

e) Ler para descobrir as diferenças

São apresentadas duas versões do mesmo texto, sendo que entre elas há diferenças de pormenor que os alunos deverão identificar. A quantidade de diferenças pode ser indicada na instrução, facilitando a monitorização da tarefa. É também possível realizar esta atividade com frases ou apenas com palavras. Podem ser apresentados pares de frases em que, numa delas, se acrescenta uma palavra, se retira uma palavra ou se altera a ordem de uma das palavras. No caso das palavras devem ser apresentados pares de palavras que diferem apenas numa letra. A letra diferente pode aparecer em diferentes posições: princípio, meio ou fim (exemplo: gato rato; mata maca; bola bolo).

- f) Ler para fazer corresponder descrições às imagens respetivas
Distribui-se um envelope contendo três imagens muito semelhantes e um texto que descreve apenas uma delas. O aluno terá de selecionar a imagem que corresponde ao texto. Outra variante consiste em apresentar duas ou três imagens e os textos que as descrevem. Os alunos terão de estabelecer a correspondência texto/imagem.
- g) Ler para realizar um percurso
O texto a ler corresponde a um conjunto de instruções muito simples e pouco numerosas para que a criança realize um determinado percurso.

3.3. Diferentes formas de ler e de aceder à leitura

Ao longo da escolaridade os alunos devem ser envolvidos em múltiplas formas de ler e de aceder à leitura: ler e ouvir ler; leitura silenciosa e leitura em voz alta; leitura orientada e leitura recreativa; ler individualmente, ler em grupos... Apresentamos a seguir alguns exemplos, uns dirigidos a crianças de 1.º ciclo e outros mais abrangentes, podendo realizar-se em qualquer ciclo de ensino.

• A hora da leitura

No 1.º ciclo é aconselhável que os professores adotem como prática regular a leitura de contos designada por “Hora do Conto”. Trata-se de preencher breves momentos da atividade letiva, de preferência no final do horário diário, com um ritual de leitura recreativa, sem o ónus de um questionário oral ou escrito para avaliar a compreensão do texto ou de propostas de atividades ou tarefas para realizar em casa. Constitui um importante investimento na promoção da leitura que é vivido pelas crianças de forma prazerosa.

Como qualquer rito, e importa cultivar ritos no quotidiano infantil, há que definir uma hora determinada para a “hora do conto”, assim como o espaço onde decorre esta atividade de forma a não confundir com as outras atividades marcadas pela tónica do trabalho. Depois de as crianças estarem comodamente sentadas e atentas, o professor iniciará este momento mágico com uma determinada fórmula (*Era uma vez...*, *Perlimpimpim e a história começa assim*, ou qualquer outra) e, de imediato, lerá o conto que escolheu e cuja leitura preparou cuidadosamente. Sem pressas, até porque sabe rigorosamente a duração da leitura (cronometrou-a na preparação), encantar os seus alunos com a audição da narrativa. No final, tal como o ilusionista estala os dedos, há que trazer os alunos à realidade – nova fórmula, agora de fechamento, escolhida pelo professor e repetida regularmente em todas as sessões (*Vitória, vitória, acabou-se a história; está a minha história acabada e a minha boca cheia de marmelada*; ou qualquer outra). Neste tipo de situação, o professor deverá resistir à tentação de perguntar aos ouvintes se gostaram (qual é a criança que não gosta de uma história bem lida ou contada?) ou de alimentar um debate em redor das personagens, da ação, ou de uma eventual lição moral.

O docente encontra nas listas do PNL imensos títulos com qualidade literária capaz de cativar as crianças; a escolha será criteriosa e a preparação da leitura rigorosa. Poderá sempre recorrer aos acervos da biblioteca escolar do agrupamento ou da biblioteca da rede pública (quase todas disponibilizam malas de livros para as escolas mais isoladas). O primado da leitura face ao ato de contar prende-se com a receção, por parte das crianças, de uma leitura exemplar, motivadora de imitação; isto não quer dizer que, pontualmente, não se possam contar histórias, especialmente as da tradição oral, memorizadas pelo professor a partir de edições fiáveis referidas no PNL.

Este processo de leitura recreativa realizada pelo professor ganhará novas repercussões se for estendida a outros ciclos de ensino. Eventualmente com outro tipo de regularidade, mas com a mesma exigência na seleção adequada dos textos (poemas, pequenos excertos significativos) e na sua leitura expressiva, convém sublinhar as vantagens de práticas que colocam o professor como um exemplo de leitor e como alguém que simplesmente oferece (sem pedir nada em troca) uma boa leitura.

• **Ler e conversar**

Seguindo preocupações similares com a preparação da leitura e com a seleção dos livros a ler, a leitura enriquece-se, noutras vertentes, com um trabalho que explore os sentidos do texto (e de elementos que com ele dialogam, como é o caso das ilustrações nos livros para crianças) e que potencie as possibilidades de partilha da leitura. Nestas circunstâncias, a organização da atividade de ler pode ter em atenção três momentos distintos:

- **Antes de ler:** criar o ambiente, sentando as crianças confortavelmente e instalando a calma. Realizar atividades de antecipação de sentidos e de criação de expectativas a partir de: títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa, etc.
- **Durante:** ser capaz de ir tomando o pulso à audiência, isto é, ir avaliando o interesse do público, durante a audição da história, e recorrer a estratégias de mobilização, se for necessário; ao longo do desenrolar da história, ir propondo antecipações para que as crianças se envolvam na história; se a história for adequada a isso, propor às crianças que participem do ato de contar, dizendo em coro as estruturas que ao longo da história se repetem.
- **Depois:** conversar sobre a história: o que gostámos, o que não gostámos, o que fariamos se..., acrescentamos episódios, deixamos entrar outras personagens, mudamos (atitudes, fim, personagens, tempo, perspetivas). Enfim, reagimos ao livro e ou à história oralmente e de acordo com as emoções, sensações, motivações, expectativas que o livro despertou em nós.

Divulgação de livros/registos de leitura

Um trabalho que valoriza o aprender a gostar de ler deve ter em consideração o papel do professor enquanto mediador e divulgador de livros. Neste sentido, é necessário promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros que possam seduzir os leitores.

No caso do 1.º ciclo do ensino básico, já se mencionou o valor do habitualmente designado cantinho da leitura, dentro da sala de aula. Este espaço que deve existir em todas as salas de aula, permite um acesso fácil e imediato aos livros. Como é óbvio, a existência deste espaço não exclui idas frequentes à biblioteca da escola ou a outras bibliotecas.

No caso do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, é difícil a criação de um espaço de leitura dentro da própria sala de aula, em virtude da mobilidade de espaços decorrente da forma de funcionamento das nossas escolas. Neste caso, os livros terão de chegar à sala de aula por outras vias. A articulação com a biblioteca escolar traz, nestas circunstâncias, múltiplas vantagens: mediante uma programação atempada, pode-se seleccionar livros (ou pedir a colaboração para esse efeito) que correspondam aos propósitos pretendidos. A organização de maletas pedagógicas com livros pode ser igualmente uma das estratégias a pôr em funcionamento na escola.

A realização de atividades de divulgação do livro e da leitura podem ocorrer na sala de aula ou, ocasionalmente, na biblioteca. Apresentam-se duas sugestões: a roda dos livros e as conversas à volta dos livros. Deve-se também, como se refere no Programa, promover a realização de registos para facilitar a criação de uma memória pessoal, sobretudo, mas também, num prazo mais curto, da memória de um grupo, a partir das leituras que vão sendo realizadas (caderno de leitura, diário, etc.).

- **A roda dos livros** - O professor rodeia-se de um conjunto de livros, previamente seleccionados de acordo com o público a que se destinam, e vai mostrando um livro de cada vez. Para os mais jovens fala um pouco sobre o livro, mostrando a capa ou uma ou outra imagem; pode apresentar uma das personagens, referir um objeto estranho que entre na história, etc. Para os mais velhos e de acordo com o texto em causa, o professor apresentará a obra ou o texto, levantará um pouco o véu em termos de conteúdo, mas sem desvendar de mais, fará alguns comentários breves procurando aguçar a vontade de conhecer todo o texto. À medida que os livros vão sendo apresentados, são postos a circular pelos alunos.
- **Conversas à volta dos livros** - O professor pode solicitar aos alunos que falem sobre os livros ou um livro que leram durante um determinado período de tempo e partilhem a sua opinião sobre o que leram, referindo aquilo de que gostaram, aquilo de que não gostaram. O próprio professor deve participar, partilhando com os alunos a sua opinião.
Com o objetivo de monitorizar as leituras que os alunos realizam, podem ser utilizadas grelhas ou outras formas de registar as leituras feitas. Este tipo de registo pode ou não estar exposto. Os registos podem apenas dar conta dos livros lidos ou incluir indicações sobre a reacção ao livro. No 1.º ciclo, por exemplo, se à frente do título do livro se colocar uma simbologia previamente combinada, a criança pode dar conta da forma como reagiu ao livro: por exemplo, se gostou muito coloca três estrelas, se não gostou coloca uma estrela, se está numa situação intermédia coloca duas estrelas.
- **O caderno de leitura** (ou outra formulação que for escolhida) – trata-se de uma forma de registo que permite ao leitor anotar as suas reacções aos livros que vai

lendo. Pode assumir várias formas, mas optamos por seguir as sugestões de Giasson (2005). Este tipo de registo ser utilizado por todos os ciclos de ensino. Os registos podem ser completamente deixados ao critério do aluno ou ser orientados. Giasson propõe que no caso dos alunos mais novos (1.º e 2.º ciclos) sejam dadas algumas sugestões do tipo de registos que podem fazer:

- a) uma carta de personagem - escolhe-se uma personagem porque se gostou ou porque se detestou, e fala-se da personagem, podendo comparar-se com alguém conhecido, refletir sobre o papel da personagem na história, etc.;
- b) nomes maravilhosos - registam-se palavras que, por qualquer razão, nos marcaram, por exemplo, palavras que gostaríamos de usar nos nossos textos;
- c) imagens - depois da leitura pode-se desenhar partes da história, escrevendo por baixo as razões porque se decidiu fazer aquele desenho;
- d) uma parte especial - indicar uma parte da história de que se gostou particularmente;
- e) a sequência da história - elaborar um registo dos acontecimentos pela ordem em que ocorreram na história;
- f) uma crítica - fazer uma crítica ao livro, podendo ser apenas uma apreciação ou apresentar justificação para a opinião dada;
- g) o livro e eu - se o livro nos leva a pensar na nossa vida, podemos registar semelhanças entre o livro e acontecimentos da nossa vida;
- h) as “habilidades” do autor - às vezes os escritores escrevem coisas divertidas, brincam com as palavras, etc. Se fomos sensíveis a alguma característica da escrita do autor ou, porque não, também a particularidades da técnica de trabalho de um determinado ilustrador (não podemos esquecer a leitura visual), dar conta disso.

Estas sugestões são exemplos de formas que a reação ao livro pode assumir, devendo escolher-se, de acordo com o livro, a que se achar mais adequada. O caderno de leitura será visitado pelo professor ou partilhado com os colegas de acordo com regras previamente combinadas. Consideramos muito importante que os alunos sejam solicitados a reagir ao que leem, começando com reações muito simples e emotivas para, progressivamente, serem capazes de comparar, fazer reflexões e apreciações críticas.

• **Ler sozinho/ler em grupos**

A organização mais comum do trabalho escolar em sala de aula reside na leitura de um mesmo texto ou excerto por todos os alunos. Todavia, outras hipóteses se perfilam, permitindo organizar o espaço e o tempo escolar de formas diversas e com vantagens a reter.

• **Os alunos leem sozinhos**

Os alunos têm de viver situações de leitura em que estão sozinhos com o texto, podendo fazê-lo livremente e autonomamente, como muito bem entenderem, ou com a ajuda de instrumentos ou propostas indutoras de leitura: roteiros, objetivos de leitura definidos pelo professor em função do livro e do leitor. Tal implica que o professor conheça os projetos de leitor dos seus alunos para ir ao encontro

das suas preferências e preveja um tempo e um espaço para que isso aconteça. Os alunos podem realizar leitura silenciosa ou leitura em voz alta de acordo com objetivos previamente clarificados. Contudo a leitura em voz alta nunca dispensa um momento de preparação prévia.

Formar cidadãos para quem a leitura, como um processo individual e voluntário, seja um hábito, é o grande objetivo de todos os que têm responsabilidades nesta área.

- **Os alunos leem em pequenos grupos: os círculos de leitura**

Uma estratégia pontual utilizada para a leitura em pequenos grupos é o círculo de leitura, sugerido por Giasson (2005) e Sousa (2007), de que se apresenta aqui os elementos fulcrais. O círculo de leitura consiste na leitura do mesmo texto (um livro diferente para cada grupo) por todos os elementos de um determinado grupo. Cada elemento, contudo, deverá assumir um determinado papel que o obriga a realizar uma tarefa diferente e, finda a leitura, cada elemento apresenta o produto da tarefa que lhe coube à turma. Os papéis a atribuir são os seguintes: a) o apresentador apresenta o livro; b) o animador coloca questões sobre o livro aos colegas de grupo que leram o mesmo livro; c) o detetive (escolhe uma ou mais personagens e descobre coisas sobre elas: os pensamentos, os desejos, as emoções, as motivações, para depois as apresentar); d) o investigador (estabelece relações, ligações, faz evocações entre a obra e as suas experiências, e) o descobridor (deve descobrir palavras que, por qualquer razão, ache interessantes: palavras novas, bonitas, difíceis, etc.); f) o ilustrador (reage graficamente ao texto, ilustrando uma cena, desenhando uma personagem, etc.). Os papéis serão todos atribuídos ou não, de acordo com o número de elementos do grupo e com o ciclo de ensino, face à dificuldade da tarefa. Pode também delimitar-se o número de páginas a ler, caso se trate de um livro demasiado extenso para ser lido todo de uma só vez. Todos os alunos são devidamente esclarecidos sobre o papel que deverão desempenhar, para que possam recolher os dados e preparar a apresentação.

Depois da leitura e preparação da tarefa, é altura da apresentação. O primeiro elemento do grupo a apresentar é sempre o apresentador, para que todos fiquem a saber de que livro se trata. A avaliação pode acontecer a seguir à apresentação de cada grupo ou depois de concluídas todas as apresentações.

Formação – Tópicos de discussão

Definir um Plano Anual de Leituras da turma

1. Tendo em conta

- os critérios enunciados para a constituição de um corpus textual (1.º ciclo - p. 61; 2.º ciclo - p. 100);
- a diversidade de textos a contemplar (1.º ciclo - p. 65; 2.º ciclo - p. 104; 3.º ciclo - pp. 138 e 141)
- as listas de leituras recomendadas pelo PNL para o 1.º e 2.º ciclos;
- a lista de autores e textos para o 3.º ciclo, constante do programa (pp. 158-163),

preencha a tabela que se segue, de acordo com as características dos seus alunos.

2. Discuta, em contexto de formação, as vantagens de um plano anual de leituras para cada turma.

3. Verifique se as diferentes propostas de gestão apresentadas respeitam os critérios de representatividade e qualidade, de integridade, de progressão, de diversidade de tipologias e de suportes.

Nota: a planificação anual permite gerir equilibradamente a seleção de textos, de acordo com os critérios que o programa define. No entanto, esta planificação tem de ser aberta a alterações, decorrentes da verificação da adequação das propostas e de outras possibilidades que entretanto possam surgir.

Plano Anual de leitura da turma

| Mês | Período (de..... a....) | Tipo de texto | Títulos |
|-----|----------------------------|---------------|---------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3.4. Mediação e promoção da leitura

Na formação de leitores, desempenha um papel fundamental a figura do mediador. Vejamos, então, o que se entende por mediador e quais as suas funções de acordo com Cerrillo (2006:35).

• A figura do mediador

Para o autor referido, mediador é alguém que funciona como ponte ou elo de ligação entre os livros e os leitores, propiciando e facilitando o encontro, a descoberta e o diálogo entre ambos. Cumpre o papel de primeiro recetor ou de recetor intermédio do texto e tem o poder de declarar quais são os livros bons para serem lidos. Tem como principais funções: criar e incentivar hábitos de leitura, seduzir os leitores, facilitar a tarefa de compreender, orientar a leitura, selecionar ou ajudar a selecionar os livros adequados ao leitor ou leitores, preparar, implementar e avaliar projetos de animação da leitura e de promoção/divulgação do livro.

Para que possam realizar com eficácia a importante tarefa que lhes é exigida, os mediadores devem reunir uma série de características que passamos a enumerar, continuando a seguir de perto Cerrillo (2006: 38):

- Ser um leitor habitual que gosta de ler e que gosta de livros.
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura.
- Conhecer o grupo e as suas capacidades para promover a sua participação.
- Ter uma boa dose de imaginação, criatividade.
- Acreditar no trabalho de mediador e realizá-lo com sentido de responsabilidade e entusiasmo.
- Ter capacidade para aceder continuamente a informação suficiente e renovada.
- Possuir uma formação que abarque as áreas de literatura (incluindo a literatura para crianças e jovens), psicologia e didática.

De entre os mediadores possíveis, atribuímos particular importância aos professores, aos pais e aos professores bibliotecários. Estes intermediários são interlocutores privilegiados, tendo em conta a sua posição de proximidade com as crianças e os jovens e a existência de laços afetivos fortes, que são fundamentais na criação de ambientes favoráveis à leitura (Bastos, 1999; Azevedo, 2006).

Familiares, professores e bibliotecários desempenham, em contextos diferentes, papéis diferentes mas complementares e seria desejável que entre eles houvesse articulação e colaboração, pois, apesar das especificidades, todos trabalham para o mesmo fim. A missão do mediador só se considera cumprida quando a leitura se tornou um hábito para o sujeito, hábito esse que deveria contemplar a leitura para fins informativos e instrumentais e a leitura recreativa como forma de evasão e libertação do imaginário.

Todos os mediadores são importantes, mas parece-nos que o professor é o mediador por excelência, embora se deva salientar que o papel de mediador é apenas um dos papéis que o professor desempenha no processo de formação de leitores.

Para além de mediador, o professor pode, muitas vezes, ter ainda de desempenhar, junto dos pais, a função de formador de mediadores, ajudando-os a cumprir o seu papel na promoção da leitura em contexto familiar. O professor é também aquele que ensina a ler, transformando a criança num leitor autónomo e voluntário.

• O papel da família na formação de leitores

Os primeiros mediadores de leitura são aqueles que se movimentam no ambiente familiar. Podem ser os pais, os avós, os irmãos mais velhos ou outra pessoa próxima da criança. Estes mediadores desempenham um papel muito importante na criação de hábitos de leitura ao longo da vida e na emergência da vontade de querer aprender a ler, numa fase inicial. Temos de ter plena consciência da dificuldade que representa a criação de hábitos de leitura estáveis e de que, nem sempre a escola consegue cumprir esta missão sozinha.

Sendo um aspeto não estritamente ligado à implementação do Programa de Português, mas pelas implicações que reconhecidamente o contexto familiar tem nos desempenhos dos alunos em leitura⁴, justifica-se esta menção ao investimento da escola em projetos de envolvimento dos pais na promoção da leitura. Muitos pais não cumprem este papel porque não estão sequer conscientes do que se espera deles. A primeira tarefa da escola é sensibilizá-los e convencê-los de que podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da competência leitora dos filhos e depois explicar-lhes como é possível fazê-lo.

Baseando-nos em várias perspetivas sobre esta questão, designadamente em Cerrillo (2006: 43), estes mediadores devem, pelo menos, ter em conta que:

- As crianças pequenas, em geral, têm grande apetência pela leitura e esse interesse deve ser alimentado. Quando a criança ainda não sabe ler, pode-se ler para a criança escritos que encontrem no dia a dia, perguntar-lhe o que acha que está escrito num determinado lugar e para que servirá aquele escrito.
- A partilha de momentos de leitura é importante. É bom que os pais leiam histórias aos filhos⁵, que falem sobre a história, se a criança assim o quiser; que partilhem leituras com os seus filhos, que falem de livros de que tenham gostado.
- É bom que os pais leiam à frente dos filhos e que juntos vão a bibliotecas para requisitar livros e livrarias.
- Sempre que possível, devem oferecer livros que vão ao encontro dos interesses dos filhos.
- As crianças devem manusear os livros que existam em casa, deixando-os ao seu alcance; devem também ter contacto com vários suportes da escrita: jornais, revistas.
- Ler não é uma perda de tempo e pode ser divertido.

A escola deve encarregar-se de fazer chegar esta mensagem aos pais. Para o efeito, podem ser construídos e distribuídos folhetos ou brochuras; realizadas reuniões de pais, orientadas pelos professores ou por um outro especialista convidado;

⁴ Cf., por exemplo, a análise dos resultados dos estudos Pisa (2000, 2003) e Inês Sim-Sim (2006).

⁵ O Estudo do PNL, Os estudantes e a leitura (2007), revela que 31% das crianças no 1.º e 2.º anos de escolaridade não ouvem contar histórias em casa.

desenvolvidos projetos de leitura a par (cf. PNL). Estando-se conscientes de que nem sempre a mensagem chegará ao seu destino ou que, chegando, não terá o efeito pretendido, não podemos, no entanto, desistir das causas justas.

3.5. O papel da biblioteca escolar na formação de leitores

O trabalho no âmbito da leitura deve incluir uma articulação com a biblioteca escolar. É na biblioteca escolar que se encontra uma variedade de recursos que devem ser utilizados em contexto de leitura, quer em atividades orientadas quer em leitura livre e recreativa. O trabalho de sala de aula ganhará com uma articulação com a biblioteca escolar, nomeadamente em atividades:

- De descoberta do espaço e do livro – este tipo de atividades são particularmente indicadas para as crianças mais pequenas que vão começar a ser utentes do espaço biblioteca e necessitam de aprender a conhecê-lo e a saber utilizá-lo.
- De animação do livro e da leitura – englobam-se aqui as atividades que visam apresentar livros através das formas mais diversas, contando com a intervenção de um mediador. O trabalho de animação e de promoção da leitura tem de ser sistemático e diversificado, mobilizando estratégias motivadoras para que os alunos passem de leitores acidentais a leitores habituais.
- De articulação do livro e da leitura com várias áreas – englobam-se aqui atividades como o visionamento de filmes baseados em livros; a realização de debates, conferências sobre questões do mundo dos livros e da leitura (por exemplo, com ilustradores, editores, livreiros, jornalistas) e exposições são iniciativas de natureza cultural que podem ser dinamizadas a partir da biblioteca.
- De leitura individual e em pequenos grupos – são atividades de leitura realizadas sem a intervenção de um mediador. Supõem que o leitor vai estar sozinho com o livro ou em grupos muito restritos, para realizar um trabalho de pesquisa, para estudar ou simplesmente para desfrutar de um agradável momento de leitura.

4. Referências bibliográficas

Azevedo, Fernando, 2006, «Literatura infantil, recepção leitora e competência literária», in F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, pp.11-32.

Bastos, Glória (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, Rui V. & Dionísio, M. Lourdes (2003). «A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”» In H. Pedroso de Moraes Feltes (org.). *Produção de Sentido: estudos transdisciplinares*. 1. ed. Caxias do Sul; S. Paulo: EDUCS/Annablume, 2003, v. 1, pp. 329-355.

Cerrillo, P. C. (2006). «Literatura infantil e mediação leitora», in F. Azevedo (coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, 33-46.

Dias, Patrick & Hayhoe, Michael (1988). *Developing Response to Poetry*. Milton Keynes: Open University Press.

Farstrup & Samuels (eds), *What Research has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.

Fayol, Michel (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchatel/Paris: Delacheux & Niestlé.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck.

----- (2005). *Les textes littéraires à l'école*, Bruxelles: De Boeck.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ofsted (2004). *Reading for Purpose and Pleasure. An Evaluation of the Teaching of Reading in Primary Schools*. London: Ofsted. Disponível em: www.ofsted.gov.uk

Rouxel, Annie (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Sim-Sim, Inês (coord.) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.

Snow, Catherine (ed.) (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Reading Study Group.

Sousa, O. C. (2007). «O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura», in F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores - Das Teorias às Práticas*, Lisboa: Lidel, pp. 45-68.

Waelput, M. (2005). *Aimer lire dès la maternelle*, Bruxelles: Edition De Boeck.

II. Exemplos de atividades para a Leitura

As atividades propostas como exemplo para o desenvolvimento da competência de Leitura obedecem aos seguintes pressupostos:

- a) Oferecer abordagens diferenciadas de desenvolvimento da competência, para se exemplificar o trabalho de projeto, o trabalho por sequência e algumas atividades isoladas, selecionadas a partir de um desempenho a trabalhar.
- b) Ilustrar a progressão pretendida pelo programa, pela apresentação de propostas para os três ciclos, em qualquer uma das modalidades – projeto, sequências, atividades isoladas.
- c) Apresentar diferentes formas do trabalho da competência de leitura, apresentando em comum o facto de todas partirem dos desempenhos que se pretende desenvolver nos alunos:
 - i. Projeto - são apresentados três percursos, um para cada ciclo, sem formulação concreta de instrumentos ou elaboração de materiais, que partem de uma pergunta a responder, no âmbito da leitura, como proposta para trabalhos em grupo. Este tipo de trabalho permite a abordagem integrada das diferentes competências específicas, a aprendizagem, a mobilização ou o treino de diferentes desempenhos e conteúdos, sendo, por isso, para desenvolvimento em períodos de tempo mais alargados. A concretização destes percursos exige que o professor construa os materiais sugeridos.
 - ii. Sequências didáticas - são apresentados exemplos de 2 sequências didáticas, para os 3 ciclos, relacionadas com a leitura de textos literários e que visam o trabalho de diferentes desempenhos. Surgem com indicações para o professor e materiais para os alunos.
 - iii. Atividades isoladas – apresenta-se um exemplo para cada ciclo de uma atividade isolada, para trabalhar a leitura para construir conhecimento.

Todas estas propostas surgem como exemplos, a partir dos quais os professores poderão construir os seus próprios percursos e materiais. Não são vinculativos e não esgotam as possibilidades de trabalho propostas pelo Programa, por não ser esse o objetivo desta publicação. As propostas estão organizadas por ciclos e dentro de cada ciclo caberá ao professor identificar o ano em que determinado tipo de atividade será mais pertinente, sem esquecer todavia o princípio da progressão.

1. Projetos

1.1. Projeto 1.º ciclo

Do ler para realizar projetos ao ler como projeto de leitura

Apresentam-se de seguida duas modalidades de projeto em que a leitura desempenha um papel relevante.

Descritores de desempenho:

- Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação.
- Detetar a informação relevante.
- Identificar o tema central.
- Ler em voz alta para diferentes públicos.
- Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas textos de diferentes tipos e com diferente extensão.
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos.

A. A Leitura ao serviço dos projetos

No 1.º ciclo, é particularmente importante que as situações de leitura ocorram integradas em contextos em que as crianças tenham que recorrer à leitura para conseguir atingir os objetivos a que se propõem. A utilização da leitura numa perspetiva funcional contribui para que as crianças compreendam o poder que saber ler dá a quem é capaz de ler e se motivem para querer ler voluntariamente. Os projetos de sala de aula exigem, muitas vezes, para a sua concretização o recurso à realização de leituras. O professor deve estar atento e aproveitar e promover intencionalmente estas situações de leitura que surgem com múltiplas finalidades e em contextos diversificados. Ler para realizar projetos é uma excelente forma de dar sentido à leitura.

A área de Estudo do Meio é uma área a partir da qual se desencadeiam muitos projetos. Vejamos um exemplo.

Numa escola de Loulé, Algarve, depois de uma saída ao exterior para ver chegar o Outono que tinha acabado de começar, uma criança disse:

- Loulé é muito grande mas eu não conheço muito bem porque moro cá há pouco tempo.

A professora perguntou às outras crianças se queriam dizer coisas sobre a sua terra para o colega a ficar a conhecer melhor e concluíram que todos sabiam pouco sobre a sua terra. Decidiram, então, que o melhor era fazer um projeto para conhecer melhor a sua localidade.

O nome escolhido para o projeto foi: **À descoberta da nossa terra**

Para organizar o trabalho identificaram: o que já sabiam e o que que gostariam de ficar a saber.

O que já sabemos

O nome. (Tomás)

Fica no Algarve. (Rita)

Tem uma mina de sal gema. (Manuel)

Tem muitas lojas. (Madalena)

Teve pessoas importantes mas não me lembro bem do nome. Sei que um foi poeta. (Joana)

Tem um castelo. (Rui)

O que queremos saber

Por que é que Loulé se chama Loulé

O que é isso do sal gema

Quais foram algumas pessoas importantes de Loulé

Quem fez o castelo, se já é muito antigo, como se vivia nesse tempo

A partir daquilo que as crianças queriam saber organizou-se o trabalho, ficando claro **quem faz o quê, quando, como**, e agendou-se a data da apresentação final, tendo cada grupo preenchido uma grelha de planificação do trabalho.

Para concretizar este projeto foi preciso realizar muitas leituras, com muitas finalidades:

Leu-se a lenda de Loulé e preparou-se a sua apresentação.

Leram-se textos informativos sobre os diferentes tipos de sal, extraiu-se daí informação e organizou-se em esquemas para facilitar a sua apropriação e posterior divulgação .

Ficou-se a conhecer o poeta António Aleixo e preparou-se a leitura de um conjunto de poemas seus.

Procurou-se informação sobre o castelo e descobriu-se que era do tempo dos mouros, que os mouros tinham vivido muito tempo no Algarve e que havia muitas lendas com moiras encantadas. A este propósito leram-se textos informativos sobre o castelo e sobre os mouros e organizou-se esta informação. As lendas das moiras encantadas e das princesas despertaram tanto interesse que este projeto fez nascer um outro projeto, este agora, especificamente um projeto de leituras.

B. A Leitura como projeto

A própria leitura pode-se constituir como um projeto quando se decide realizar um conjunto de leituras com um determinado objetivo. Foi o que aconteceu com o grupo atrás referido.

Do projeto anterior nasceu a vontade de conhecer lendas sobre moiras e princesas encantadas que é a temática predominante nas lendas do Algarve e depois decidiu-se alargar o projecto para o conhecimento de lendas de todo o país.

As crianças organizaram-se e decidiram:

- Formar grupos de trabalho.
- Recolher lendas de todo o país.
- Ler as lendas e compará-las no sentido de encontrar temas e personagens recorrentes.
- Organizar as conclusões em quadro.

| Nome da lenda | Região do país | Personagens principais | Tema/Assunto |
|---------------|----------------|------------------------|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

- Organizar um dossiê com as lendas recolhidas.
- Cada grupo resolveu preparar uma apresentação de uma lenda. As formas de apresentação foram diversificadas: dramatização, leitura gravada em registo audio, leitura dialogada, leitura em rodízio, etc.
- Convidar os pais para um **serão lendário** e apresentar-lhes o que tinham preparado.

1.2. Projeto 2.º ciclo

Leitura comparada de várias versões de uma história

1. Apresentação das atividades

Na formação do leitor competente, capaz de apreciar criticamente um texto, torna-se pertinente o trabalho de comparação de um texto matricial com adaptações ou reescritas que entretanto se publicaram. O professor deverá recorrer a uma edição fiável que constitua a referência para o confronto de modo a que os alunos possam estabelecer os pontos comuns e os afastamentos. A partir dessa abordagem, a extensão dos textos, os registos discursivos, a eventual simplificação diegética, a valorização de determinados elementos formais ou de conteúdo em detrimento de outros serão alvo de uma observação consistente por parte dos alunos.

Consoante o nível etário dos alunos e conseqüente competência leitora, assim as escolhas a serem feitas e integradas em trabalho de projeto. A consulta das listagens do PNL, que comportam muitas hipóteses de trabalho, ou de sítios eletrónicos como o da Biblioteca Nacional, constitui um bom ponto de partida. Como sugestões temos o confronto de contos de Perrault e Grimm (edições fiáveis – consultar os materiais de apoio do PNL) com as releituras de Roald Dahl (*Histórias em Verso para Meninos Perversos*, Teorema, 1989) e de James Finn Garner (*Histórias Tradicionais Politicamente Correctas*, Gradiva, 1996) ou o cotejo das adaptações de Adolfo Simões Müller e do texto dramático de Luísa Ducla Soares face ao texto original de Swift.

2. Descritores de desempenho:

- Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens.
- Explicitar processos de construção de sentido de um texto multimodal.
- Confrontar diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo.
- Recontar e sintetizar textos.
- Identificar relações, formais ou de sentido, em vários textos, abrindo redes intertextuais.
- Identificar marcas de literariedade nos textos: mundos representados; utilização estética dos recursos verbais.
- Distinguir diferentes “vozes” (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos, estéticos ou outros) que veiculam.

Leitura comparada de três registos diferentes de *As Viagens de Gulliver*

O professor organiza a turma em grupos de trabalho, distribuindo a cada um deles segmentos do texto original indicado no PNL - Jonathan Swift, *As Viagens de Gulliver*, Publicações Europa-América - e de duas adaptações – *As Viagens de Gulliver* (contadas aos jovens por Adolfo Simões Müller) e *As Viagens de Gulliver de Jonathan Swift* (da autoria de Luísa Ducla Soares). O objetivo é compreender o processo de transformação do texto original, observando os elementos diegéticos que foram ignorados e os que, nele presentes, foram alvo de adaptação; no caso particular do texto dramático de Luísa Ducla Soares, pretende-se que os alunos compreendam as diferenças discursivas exigidas pela pluralidade de linguagens que a representação teatral impõe.

Tópicos para os grupos e pistas de trabalho

1. As quatro partes que compõem a obra – Viagem a Lilipute, Viagem a Brobdingnag, Viagem a Lapúcia, Viagem ao País de Houyhnhnms.

Todos os grupos deverão aperceber-se da extensão desta narrativa e da diversidade, marcada pelo exotismo, dos lugares que Gulliver visita; muitos alunos desconhecem a obra ou limitam-se a ter uma vaga ideia somente da primeira parte, o que vai exigir, através da mediação do professor, uma tomada de consciência da riqueza deste clássico.

2. O respeito pela estrutura original do romance na adaptação de Adolfo Simões Müller.

O autor português tem o cuidado de respeitar, ainda que resumindo, o essencial da narrativa de Swift – é de todo o interesse que os grupos captem as aproximações e os afastamentos que a adaptação exige, assim como as diferenças de linguagem visíveis no confronto entre os dois textos.

3. As marcas de itinerância da obra original transpostas para a adaptação teatral de Luísa Ducla Soares.

As sugestões cénicas adiantadas pela autora são de extrema importância para que o leitor se integre na viagem; por outro lado, há que sublinhar a originalidade de Gulliver potenciar a identificação dos jovens espectadores com a sua figura de eterno viajante.

4. A atualidade destas aventuras – as viagens e o nosso imaginário: uma reflexão sobre os percursos da fantasia trabalhados em registos diferentes.

A valorização da fantasia e da imaginação, que esta obra propõe, é uma peça importante para a consciência do mundo. A leitura da carta que José Jorge Letria escreveu ao seu herói de infância (José Jorge Letria, *Cartas aos Heróis*, Ambar, 1998) poderá servir para alimentar a discussão à volta do tema da viagem.

Outras linguagens

O professor poderá recorrer a outros suportes e outras linguagens para que a pesquisa a realizar para o trabalho de projeto seja mais abrangente e vá ao encontro dos interesses dos alunos. O visionamento do filme “Gulliver’s Travels” (1996), do realizador Charles Sturridge, ou a leitura do livro de banda desenhada *Viagens de Gulliver* (Edições ASA, ISBN 9789724137858) são materiais, entre outros, a ter em conta na preparação daquela atividade.

1.3. Projeto 3.º ciclo

Ler um texto dramático é igual a assistir a uma peça de teatro?

1. Apresentação do projeto

Este trabalho de projeto propõe o desenvolvimento integrado das diferentes competências e de vários desempenhos, na tentativa de responder à pergunta: Ler um texto dramático é igual a assistir a uma peça de teatro?

O professor deve distribuir a turma em grupos, de acordo com os tópicos de exploração propostos. O tratamento de cada tópico requer aprofundamento e autonomia, pelo que deve ser explicitado com clareza aos alunos o que se pretende com o trabalho de cada grupo e de que forma isso contribuirá para um trabalho final completo.

2. Descritores de desempenho

- Analisar recriações de obras literárias com recurso a diferentes linguagens.
- Utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar informação.
- Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades comunicativas específicas.
- Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português.
- Identificar, em textos orais e escritos, a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático).
- Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação – fazer exposições orais.
- Redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados – desenvolver pontos de vista pessoais ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação.
- Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos – expositivos.

Tópicos para os grupos e pistas de trabalho:

1. Linguagem do texto e Linguagem da encenação

Os alunos devem analisar aspetos específicos da linguagem de Gil Vicente, como por exemplo: registos de língua próprios de cada classe social; arcaísmos e seu significado; tipo de versos.

Tendo em conta que muitas das edições escolares optam por apresentar versões atualizadas, mantendo apenas algumas expressões originais, o professor deverá fornecer ao aluno uma versão do texto no seu original, para que possam comparar e completar o registo que fizeram. Dada a dificuldade de um trabalho deste teor no 3.º ciclo, o professor pode selecionar apenas partes do texto original que proporcionem aos alunos este momento de comparação. O GIP do Conhecimento Explícito da Língua apresenta um conjunto de atividades sobre registos de língua que pode contribuir para a realização desta tarefa (Conjunto 3, página 104).

Os alunos devem preparar uma grelha para poderem comparar com a encenação os seus registos obtidos pela análise dos aspetos listados no texto. Muitas representações são feitas com falas em português atual. Os alunos devem registar as diferenças que encontram na linguagem escrita e nas falas dos atores. Poderão, para isso, pedir autorização para gravar algumas partes da peça, para poderem depois analisar com maior pormenor. Como forma alternativa de voltar a ver a encenação, para obter registos, sugere-se o recurso a vídeos ou CD-ROM disponíveis com encenações gravadas.

Devem preparar a apresentação oral à turma começando o seu tópico de análise, os instrumentos utilizados, alguns exemplos de dados recolhidos e analisados e as conclusões a que chegaram.

2. Contexto histórico e cenário

Os alunos pesquisam sobre a época de Gil Vicente e registam algumas características da cidade de Lisboa, da organização social e das alegorias no Auto em estudo. Para além da pesquisa na Internet, devem igualmente analisar as indicações cénicas relativas ao espaço ou ao cenário, presentes no texto.

Comparam essas características com a encenação a que assistem, registando todos os elementos do cenário. Para complementar o seu trabalho, deverão ver o vídeo disponível no CD-ROM sobre Gil Vicente, do CITI, relativo a “Criar uma Cidade” (<http://www.citi.pt/gilvicenteonline/flash/index.html>). Com esta atividade pretende-se que os alunos compreendam que, mesmo com cenários atuais ou minimalistas, os encenadores precisam de compreender o contexto de criação da peça, para a reinterpretar.

À semelhança do proposto para o grupo anterior, os alunos prepararam a apresentação oral à turma começando pelo seu tópico de análise, os instrumentos utilizados, alguns exemplos de dados recolhidos e analisados e as conclusões a que chegaram.

3. Indicações cénicas e representação

Os alunos analisam o texto, registando todos os elementos relativos à forma como as personagens se vestem, que adereços usam, como se movimentam, como se comportam.

Quando assistem à encenação, registam os mesmos elementos, de forma a comparar a interpretação do texto com as indicações cénicas dadas. Deverão discutir, em grupo, as opções do encenador, dado que os textos de Gil Vicente não apresentam muitas indicações cénicas. Para tornar este trabalho mais rico, pode ser apresentado aos alunos uma encenação do mesmo Auto, em vídeo, com características muito distintas daquela a que assistiram. Os alunos comparam o texto e as duas encenações e posicionam-se relativamente às opções tomadas pelo encenador.

No caso deste grupo, deve ser proposto que, para além da apresentação formal que fazem à turma, alarguem sob a forma de discussão a problematização das opções do encenador. O grupo pode escolher uma pequena cena do vídeo para mostrar à turma, para que todos se manifestem sobre a interpretação que acham mais interessante. O tópico proximidade-distância do texto escrito é aqui introduzido.

Este trabalho pode ser completado com uma breve entrevista aos atores e ao encenador, com perguntas destinadas a apurar quem toma as decisões e como são tomadas, relativamente ao vestuário, aos adereços, aos movimentos, aos comportamentos e qual a liberdade de cada elemento da companhia relativamente à interpretação que faz do texto. Este momento de conversa é muitas vezes proporcionado pelas companhias que encenam as peças de Gil Vicente para o público escolar.

4. Preparação do texto e preparação do espetáculo

Os alunos discutem e anotam o que pensam ter sido a preparação de Gil Vicente para escrever o texto em estudo. Assistem a uma entrevista a Manuel António Pina (*in* “Literatura infanto-juvenil e expressão dramática”, Universidade Aberta, V. 2486.00) e anotam que outros aspetos o escritor entrevistado refere quanto ao trabalho de escrita.

Assistem depois ao vídeo “Making of”, no CD-Rom sobre Gil Vicente, do CITI (<http://www.citi.pt/gilvicenteonline/flash/index.html>) e registam todos os momentos de preparação da peça que aí são apresentados. Comparam os dois trabalhos de preparação – o do escritor e o da companhia. Comparam a solidão da escrita com o trabalho colaborativo da reinterpretação.

Preparam a apresentação formal, à semelhança dos outros grupos.

Tal como sugerido para o grupo anterior, este trabalho pode ser enriquecido com a elaboração de algumas perguntas dirigidas à companhia acerca do trabalho de preparação da peça. De lembrar que, aquando da apresentação, os alunos devem identificar claramente de onde foram retirados os elementos que apresentam à turma, dado estarem a trabalhar com diversas fontes.

5. O autor e o encenador

Os alunos pesquisam informação sobre a vida e a obra de Gil Vicente. Pesquisam informação sobre encenadores portugueses conhecidos – nomes fornecidos pelo professor, ou fruto da pesquisa dos alunos. Comparam as características do labor de um e de outro, mas também o protagonismo que é dado a cada uma destas profissões.

O professor pode fornecer aos alunos textos como o de José Saramago, disponível no seu “Caderno”, blogue <http://caderno.josesaramago.org/2009/07/07/do-sujeito-sobre-si-mesmo/>, ou a entrevista a António Lobo Antunes, disponível em <http://www.ala.nletras.com/entrevistas/JL071009.htm>, sob o mote “o que é o trabalho do escritor?”

A este grupo pode ser acrescentado ainda o desafio de ver o escaparate de uma livraria, consultar o top de vendas e abrir à turma a discussão sobre os escritores de sucesso, introduzindo o tópico da qualidade literária. Também poderão refletir sobre a forma como se mede o sucesso de um encenador.

Uma vez feitas as apresentações dos trabalhos e registadas as conclusões das discussões e das sugestões dos colegas e dos professores, os grupos preparam todo o material para o apresentar sob a forma escrita, em textos expositivos que, em conjunto, respondam à pergunta inicialmente formulada. Este trabalho final, reunindo as produções dos alunos, imagens, fotogramas, textos recolhidos, comentários, pode ser divulgado pela escola e passar a ser usado como um recurso de estudo e de consulta para outros alunos.

2. Sequências Didáticas

2.1. Ler para apreciar textos variados – 1.º ciclo

1. Apresentação da sequência

É muito importante que as crianças aprendam a gostar de poesia. Para isso é de evitar que a poesia seja utilizada para desencadear atividades de reflexão sobre a língua, sobretudo nos primeiros contactos com os textos poéticos.

A leitura de poesia para fruição é fundamental. Por essa razão, nesta proposta, insiste-se, apenas, no ouvir ler poesia, na evocação de sentimentos e memórias, na descoberta das palavras e no jogo interpretativo e emotivo, propondo a preparação de uma boa leitura oral para partilhar com os outros.

2. Descritores de desempenho

- Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos.
- Ler em voz alta para diferentes públicos.

3. Conhecimentos prévios

As crianças já deverão ter vivido algumas experiências de contacto com a poesia.

Proposta de atividade para o 1.º e 2.º anos de escolaridade

O professor seleciona um conjunto de pequenos poemas, de acordo com critérios (autor, tema, forma...) e objetivos previamente estabelecidos. Os conjuntos de poemas iguais, a distribuir pelos alunos, devem estar impressos em papel da mesma cor. Assim, a cada cor corresponderá um conjunto de poemas iguais. O objetivo desta estratégia é facilitar a organização das crianças em grupos, sobretudo nos casos em que não estão ainda muito habituadas a trabalhar em grupo.

Para a proposta que se apresenta foram selecionados alguns poemas do livro de José Jorge Letria, *Versos de Fazer Ó-Ó*, Edições Terramar.

Poemas

*Olha o soninho a chegar
para tu fazeres ó-ó,
com cantigas de embalar
e um beijinho da avó,
que nos trouxe para o jantar
o mais doce pão de ló.*

(página 20)

*Ouve agora a tua mãe
Com uma história de pasmar:
É de um rei que se esqueceu
Da hora de acordar
E deixou o reino inteiro
Com tempo para brincar.*
(página 34)

*Neste sonho, até sonhas
que vais acordar rico
e que vais mudar de nome,
de António para Frederico,
com um cofre cheio de estrelas
no sítio do penico.*
(página 62)

*O ursinho de peluche
sabe todos os segredos
que a Marta às vezes conta
aos seus amigos brinquedos,
sentinelas que afugentam
os papões e outros medos.*
(página 30)

*Podes sonhar à vontade
porque o sonho é um amigo
que, quando a luz se apaga,
te dá sossego e abrigo:
no melhor ou no pior
ficará sempre contigo.*
(página 64)

A. Antes da leitura: Antecipar o assunto do texto

O professor deve chamar a atenção das crianças para o contraste entre o título, *Versos de Fazer Ó-Ó*, e a imagem da capa, uma cara com uns olhos muito despertos. Depois, deve fazer a viagem da capa à contracapa e discutir com as crianças o que terá acontecido. Na contracapa temos uma carinha com os olhos fechados. O professor deverá conduzir a discussão de forma a que as crianças concluam que há alguém que não tem sono e que depois de ouvir ler os poemas acabou por adormecer.

Num segundo momento, promoverá uma discussão para partilha dos rituais de cada criança antes de adormecer.

1. Vamos conhecer alguns poemas deste livro que se chama *Versos de Fazer Ó-Ó*. Primeiro quero que olhem com atenção para a capa do livro e pensem no título. Qual será o assunto destes poemas?
Vamos, agora, viajar da capa anterior do livro até à capa posterior e observar a imagem. O que vos parece que terá acontecido?

2. Como é que vocês se preparam para dormir?
3. O que é que gostam de fazer antes de adormecer?
4. Alguém lê para vocês antes de adormecerem? Quem?
5. Gostam de ouvir ler antes de dormir?
6. O que é que vos costumam ler? Histórias, poesia?

B. Leitura

O professor anuncia que vai ler alguns poemas do livro e que depois conversarão sobre o que ouviram e o que sentiram ou pensaram. Irão depois escolher palavras para escreverem no cartaz e preparar a leitura dos poemas para apresentar aos colegas ou a outras salas. A leitura do professor é fundamental como modelo, pois as crianças tenderão a imitá-lo. Se necessário, o professor fará mais do que uma leitura.

1. Vou, então, ler os poemas para vocês ouvirem. Se quiserem podem fechar os olhinhos e deitar a cabeça sobre a mesa.
2. Gostava de vos ouvir falar sobre os poemas: gostaram; não gostaram; em que é que os poemas vos fizeram pensar? De que é que se lembraram?
3. Quais foram as palavras dos poemas que vocês guardaram na cabeça? Porquê?
4. Vamos escrevê-las num cartaz para não nos esquecermos delas.

| Nome | Palavras escolhidas | Justificação |
|-------|---------------------------|--|
| João | Soninho e beijinho da avó | Lembrei-me da avó Mariana quando fico a dormir na casa dela. |
| Diana | Penico | Deu-me vontade de rir. |
| Tiago | Ursinho de peluche | Eu também tenho um ursinho para dormir. |
| - | | |

(Os exemplos do quadro foram recolhidos numa turma de 1.º ano de escolaridade)

Leitura feita pelas crianças

5. Agora são vocês que vão preparar uma leitura dos poemas. Juntem-se, de acordo com a cor do poema, e façam grupos. Se repararem, os meninos do mesmo grupo têm poemas iguais. Primeiro, cada um faz uma leitura silenciosa do poema. Em seguida pensam numa forma de apresentar o poema e dividem tarefas. Depois treinam muito bem.

Enquanto os alunos estão a preparar a leitura, o professor deverá circular pelos diferentes grupos, apoiando na divisão das tarefas. Se os grupos tiverem pouca autonomia ou pouca experiência de trabalho em grupo, será o professor a sugerir a cada grupo como deverá apresentar o poema. Todos os elementos do grupo têm de participar na apresentação.

Sugestões para apresentação dos poemas:

Os verdes: apresentam um coro, sendo que metade do grupo faz voz mais alta e metade do grupo faz voz mais baixa.

Os amarelos: alternadamente, metade diz o poema e outra metade faz um fundo sonoro com batimentos ou com a voz.

Os azuis: uma criança lê o primeiro verso, todos em coro leem o segundo e assim sucessivamente.

Os vermelhos: metade do grupo faz movimentos corporais e a outra metade diz o poema em coro e vão trocando.

Finda a preparação da leitura, cada grupo apresenta o seu poema.

C. Depois da leitura

1. Vamos avaliar o nosso trabalho:

Como decorreu a preparação nos grupos?

Como decorreram as apresentações?

O que podemos fazer para melhorar?

2. Durante o fim de semana vão procurar, nos vossos livros de leitura, noutros livros ou na internet, um poema de que gostem. Na sala de aula, vão ler esse poema para os vossos colegas e explicar a razão da vossa escolha. Quem quiser pode levar livros do cantinho da leitura ou da biblioteca da escola para escolher o poema. Podem pedir ajuda a alguém lá em casa.

Proposta de atividade para o 3.º e 4.º anos de escolaridade

Poema

“Aniversários”, in Álvaro de Magalhães, *O Brincador*, Edições Asa: páginas 6 e 7.

1

As abelhas não fazem anos.

Nenhuma viveu um ano

para o poder fazer.

Com um dia de vida

qualquer abelha vai trabalhar.

Com dois já pode namorar

e com cinco casa e tem filhos.

Com vinte dias de vida

uma abelha está acabada:

é uma avelha.

2

Micróbios, como as amibas,
vivem menos de um segundo
e nesse segundo também
cabe uma vida inteira,
cheia de tudo o que uma vida tem.

Passa tudo tão depressa
que não chegam a ter idade.
Não fazem anos, nem meses,
nem dias, nem minutos, nem segundos.
Fazem milésimos de segundo
- uma eternidade.

3

As tartarugas fazem muitos anos,
mas devagarinho.
Sei de uma que faz hoje anos
e ainda vem a caminho.

Quando chega aos anos que fez,
os anos já lá não estão.
Às vezes já falta pouco
para os fazer outra vez.

Qual era a pressa? O que é isto?
Pergunta ela, espantada.
Os anos são um vento que nos mata
sem darmos por isso.
Não servem para mais nada.
Quanto mais os fazemos
mais eles nos fazem a nós.
É preciso ver que depois morremos
e não há mais nada a fazer.
Estamos feitos.

4

Os mortos desfazem anos.
No dia do seu aniversário
Faz anos que não fazem anos.

Fazem não anos,
que são anos que não se fazem.
E quantos mais não fazem
mais se afastam da sua antiga vida.
Mais não são vivos.

5

Os anões são tão pequeninos
que não fazem anos.
Fazem aninhos.
Os gigantes são tão grandalhões
que não fazem anos.
Fazem anões.

6

Um segundo é uma hora
e uma hora é um segundo
no relógio alucinado da paixão.

Não há tempo nesse tempo.
Quem ama nunca sabe
as horas que são.
E as horas também não sabem
onde os amantes estão.

No relógio alucinado da paixão
O tempo pára, retrocede, avança.
Não está parado nem está em movimento.
Está perdido mas não está perdido.
Como tu, que amas, apenas dança.

7

Os anos que fazemos
também nos fazem a nós.
Os anos que fizemos nos fizeram.
Os anos que faremos nos farão.
É de anos que somos feitos,
de breve e misterioso tempo.
Em nós estão os anos que já fomos.
Esses anos que fizemos, somos nós,
do cimo da cabeça até à ponta dos pés.
Quanto tempo somos?
Quantos anos és?

De que é feito o tempo que nos faz?
Quanto tempo há?
Para onde vai o tempo que já foi?
Onde está o tempo que virá?

A. Antes da leitura: antecipar o assunto do texto

O professor deverá mostrar o livro e provocar uma discussão à volta do título do livro *O Brincador*.

Depois da leitura do texto de abertura, o professor deverá relacionar o título do livro, *O Brincador*, com o ofício de poeta, de brincar com as palavras.

Antes da leitura do poema, “*Aniversários*”, promoverá a antecipação de conteúdos a partir do título do mesmo.

Ainda antes da leitura, o professor discutirá com os alunos sobre algumas palavras que vão aparecer no poema, eliminando previamente alguns problemas de compreensão, como por exemplo: retrocede, amibas, alucinado...

1. Vamos conhecer um poema deste livro de poesia escrito por Álvaro de Magalhães. O livro chama-se *O brincador*. Por que será que o autor escolheu este título para um livro de poesia?
2. Antes de ler o poema que escolhi para vocês, vou ler-vos um pequeno texto que o autor escreveu na abertura deste livro, antes dos poemas.
3. Depois de ouvirem ler este texto, qual vos parece ser a relação do título com os poemas do livro?
4. O poema que vamos conhecer chama-se *Aniversários*. Com este título qual será o tema do poema?

Objetivo da leitura

Agora vão, primeiro, ouvir ler o poema. Ouçam com atenção para depois conversarmos um pouco sobre o que ouvirem e sobre aquilo que as palavras dos poemas vos trouxeram à memória. Depois de ouvirem o poema, digam-me se o autor é ou não um brincador e porquê.

A seguir serão vocês, em pequenos grupos, a preparar uma leitura do poema para depois apresentarem ao grande grupo. Se quiserem, podemos ir a outra sala ler para os vossos colegas.

B. Leitura

1. Leitura modelar feita pelo professor.
2. Depois da leitura feita pelo professor:
 - 2.1. Gostaram do poema?
 - 2.2. Há alguma palavra que não tenham compreendido bem? Vamos identificar as palavras que não compreenderam e descobrir, em conjunto, o seu significado. Se necessário, consultaremos o dicionário.
 - 2.3. Qual dos aniversários acharam mais interessante e porquê?
 - 2.4. Afinal o autor brinca ou não com as palavras?

3. Leitura feita pelos alunos

O professor distribui o poema pelos alunos e solicita que façam uma leitura silenciosa do mesmo.

Em seguida pede que olhem com atenção para o poema e que verifiquem que está dividido em partes que estão numeradas.

O professor passa um saco com cartões que têm um número. Cada número corresponde a uma parte do poema. Os alunos devem retirar um cartão e juntar-se de acordo com o número que lhes coube, formando grupos.

- 3.1. Preparem uma apresentação da parte do poema que corresponde ao número que vos coube. Cada grupo deverá pensar numa forma de apresentar o poema, dividir tarefas e treinar. Todos os elementos do grupo têm obrigatoriamente de participar. Podem fazer apenas uma boa leitura ou introduzir algumas variações. Por exemplo: ler como se estivessem a ler uma notícia no telejornal; ler como se estivessem muito zangados; ler como se estivessem muito tristes; ler como se tivessem as pilhas gastas; ler como se fossem um robô; etc.
- 3.2. Depois de preparada a leitura, vão organizar-se, respeitando a ordem das partes do poema e apresentar a leitura que prepararam.

4. Depois da leitura feita pelos alunos

- 4.1. Vamos avaliar o nosso trabalho. Como decorreram as apresentações? O que é que correu bem? O que é que não correu tão bem? O que podemos fazer para melhorar?
- 4.2. Na próxima sessão vamos fazer a gravação das leituras. A gravação poderá ser apresentada num momento de convívio com outras turmas, na biblioteca da escola, na semana da poesia.

Sugere-se que os alunos organizem um pequeno caderno de poesia onde cada criança vai registando, de forma pessoal, os seus poemas preferidos.

O professor pode também construir, em conjunto com os alunos, um ficheiro de poemas para a sala de aula. Os alunos poderão recorrer a esse ficheiro em momentos de leitura autónoma ou em articulação com outras atividades.

2.2. Ler para apreciar textos variados – 2.º ciclo

1. Apresentação da sequência

Trata-se de propor a leitura de um poema de Eugénio de Andrade, particularmente rico em recursos polissémicos e cuja exploração deve ser conduzida no sentido de levar os alunos a apreciarem os efeitos estéticos da linguagem.

2. Descritores de desempenho

- Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem.
- Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.
- Explicitar os temas dominantes e características formais dos poemas.
- Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.

3. Conhecimentos prévios

- Antecipar o assunto de um texto.
- Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo.
- Exprimir sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura dos textos.
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.

Poema:

FRUTOS

Pêssegos, peras, laranjas,
morangos, cerejas, figos,
maçãs, melão, melancia,
ó música de meus sentidos,
pura delícia da língua;
deixai-me agora falar
do fruto que me fascina,
pelo sabor, pela cor,
pelo aroma das sílabas:
tangerina, tangerina.

Eugénio de Andrade, *Aquela Nuvem e Outras*, Porto, Asa, 1986

A. Antes da leitura: Antecipar o assunto do texto

1. O professor anuncia aos alunos a leitura de um texto que tem por título “Frutos”; mostrará aos alunos que este faz parte de um conjunto de poemas de um livro que tem por título *Aquela Nuvem e Outras*. Na conversa estabelecida, falar-se-á do que é poesia, do modo como podemos reconhecer um poema e da linguagem especial que ele nos oferece. Recomenda-se a apresentação do livro de onde foi retirado este texto, assim como uma eventual observação da capa e das ilustrações presentes na obra.
2. O professor faz uma leitura em voz alta, expressiva, de forma a facilitar uma primeira descodificação do texto; em seguida, distribui-o (ou indica a página do manual ou da coletânea onde ele se encontra) para uma ou mais leituras silenciosas pelos alunos.
3. No sentido de explorar a compreensão do texto, alimentar-se-á uma troca de opiniões sobre o assunto do poema e sobre os possíveis motivos que levaram o poeta a escrevê-lo.

B. Leitura

1. Compreensão da leitura

- a. Identifica os frutos enumerados nos 3 primeiros versos.
 - b. Pensa nesses frutos e diz qual a característica que mais te agrada em cada um deles.
 - c. Para qual dos frutos, em termos de sabor, vai a tua preferência?
 - d. Qual dos frutos te agrada mais pelo aspeto (forma, cor, textura)?
 - e. Em termos de aroma, qual deles julgas ser o mais aromático?
 - f. Diz em voz alta os nove nomes dos frutos. Qual deles te deu mais prazer em articular? Entras alguma explicação para isso?
 - g. Elege o teu fruto favorito e explica porquê.
 - h. Volta a ler o terceiro verso. Qual o som que se repete? Repara como os lábios e o nariz estão envolvidos na articulação destes nomes. Em tua opinião, por que razão terá o poeta escolhido estes nomes?
 - i. Conheces os cinco sentidos. A língua fornece-nos o sabor, mas através da língua portuguesa podemos aceder a outras sensações. No verso “ó música dos meus sentidos”, ao utilizar a palavra música, o poeta quer sugerir-nos a ideia de harmonia. Como é que, no poema, é construída a harmonia dos sentidos?
 - j. A segunda parte do poema incide sobre um fruto em particular. Identifica-o.
 - k. Qual a razão que leva o poeta a preferir esse fruto?
 - l. Em tua opinião, a preferência é pelo fruto em si ou pela palavra?
2. O professor deve fazer uma clara chamada de atenção para a musicalidade (o som da guitarra formiga nos nossos ouvidos) da palavra *tangerina*, sugestivamente repetida no último verso, chave e revelação de um poema marcado pelo primado dos sentidos. A orientação do professor não deve ser demasiado diretiva,

antes pró-ativa, suscitando nos alunos o exercício da imaginação e da fruição dos elementos estéticos que são um valor ativo na educação do gosto.

Não é necessário, por enquanto, designar os recursos retóricos presentes no poema; o professor, ao orientar a interpretação, induzirá os alunos à percepção dos desvios que traduzem uma utilização estética intencional e valorizante da literariedade do texto. É importante que eles reconheçam que temos aqui recursos de natureza fonológica, sintática e semântica. Compreender o que se diz e como se diz leva a interpretar o poema, sentindo os leitores que são os destinatários extratextuais privilegiados do discurso literário do eu poético.

3. Quando o professor entender que o poema foi interpretado e fruído na sua polissemia e na sua dimensão estética, poderá propor várias leituras em voz alta, após uma preparação silenciosa dos alunos. Uma atitude exigente no respeitante à qualidade da leitura e uma permanente palavra de estímulo deverão nortear o trabalho dos alunos.

C. Depois da leitura: problematizar

1. Proporcionar momentos de intertextualidade oferece ao leitor uma oportunidade para descobrir outras leituras do mesmo assunto e mostra-lhe quão rica é a criatividade do escritor. No caso vertente, o contacto com os poemas “A Amiga da China” (in *As Fadas Verdes*, Civilização, 1994), de Matilde Rosa Araújo, ou “Verde ou Negro” (in *Lá de Cima Cá de Baixo*, Gailivro, 2008), de António Mota, oferece múltiplos caminhos a trilhar na sala de aula.
2. Caso o professor queira explorar a imaginação e a expressão escrita dos alunos, poderá encontrar diversas sugestões nos escritos dos nossos autores. Limitamo-nos a transcrever uma afirmação de David Mourão-Ferreira sobre um fruto presente no poema que foi trabalhado, que pode servir para uma discussão preparada na turma:

Entre uma cereja e um computador, apenas a cereja lhe provoca verdadeira admiração (in *Jogo de Espelhos*, Presença, 1993)

2.3. Ler para apreciar textos variados - 3.º ciclo

1. Apresentação da sequência

Com esta sequência, pretende-se que os alunos conheçam poemas sobre temas diversificados de forma a poderem escolher autonomamente aqueles com que mais se identificam ou que mais gostam de ler; percebam que o texto poético pode assumir diferentes intenções, entre as quais o divertimento e o riso, mas também a crítica ou o apelo à ação; conheçam estratégias de análise da estrutura e do vocabulário do texto para o poderem compreender melhor; aprendam a dar a sua opinião acerca do que leem; complementem o que leram com outros textos, do mesmo autor, ou de outros, no sentido de apreciarem a poesia e de se sentirem à vontade para falar sobre ela.

A cada passo da atividade, deve ser explicitado ao aluno o que se pretende que faça e como.

2. Descritores de desempenho:

- Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitadas pelos textos lidos em diferentes suportes.
- Identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor.
- Distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s).

3. Conhecimentos prévios:

Espera-se que os alunos já dominem noções básicas como a entoação, o ritmo; que lhes seja familiar o texto poético e que conheçam o conceito de homonímia.

Poema:

Fala!

Fala a sério e fala no gozo
Fá-la p'la calada e fala claro
Fala deveras saboroso
Fala barato e fala caro

Fala ao ouvido fala ao coração
Falinhas mansas ou palavrão

Fala à miúda mas fá-la bem
Fala ao teu pai mas ouve a tua mãe

Fala francês fala béu-béu

Fala fininho e fala grosso
Desentulha a garganta levanta o pescoço

Fala como se falar fosse andar
Fala com elegância - muito e devagar.

Alexandre O'Neill, *Antologia Poética*, Publicações Dom Quixote

A. Antes da leitura: Antecipação da leitura

Acerca da poesia. Como atividade de antecipação da leitura, sugere-se uma discussão na turma sobre as três questões que se seguem.

1. O que é um poema?
2. Conhecem muitos poemas? Lembram-se de alguns? A que temas associam a poesia?
3. O que mais gostam na poesia? E o que menos gostam?

B. Leitura: Compreensão da Leitura

1. Leitura expressiva do poema pelo professor.
2. Dramatização da leitura – os alunos devem anotar ao lado do poema pequenas indicações cênicas para preparar a dramatização, como no exemplo abaixo, em *itálico, a cinza*:

Fala francês fala béu-béu *acentuar o –r; ladrar*

Fala fininho e fala grosso *voz fina; voz grossa*
Desentulha a garganta levanta o pescoço *de pescoço levantado*

Fala como se falar fosse andar *naturalmente, como costume andar*
Fala com elegância - muito e devagar *gestos afetados*

É importante que os alunos tenham oportunidade de ler o poema várias vezes, em voz alta, até a leitura ser fluida, sem hesitações. O professor deve dar o exemplo repetidamente.

3. Ensaio e leitura dramatizada – o objetivo desta atividade não é trabalhar o texto dramático, apenas usar a dramatização e as indicações cênicas para que os alunos recriem o poema através da dramatização e se apropriem dele.
4. A poesia pode ser divertida? O poeta queria que se divertissem?

Para que a leitura seja expressiva, é preciso que haja:

- Mudança de entoação. Para que a leitura seja expressiva, a voz tem de subir e de descer. Sobe no início da frase e desce no fim (sobe ligeiramente quando se trata de uma pergunta). A voz também sobe e desce para destacar algumas palavras ou frases (por exemplo, para distinguir a fala de uma personagem da fala do narrador). A mudança de entoação ajuda a compreender onde começam e acabam diferentes ideias ou segmentos da frase. Os alunos devem ser treinados analisando frases e dividindo-as em constituintes, trabalho que habitualmente fazem no âmbito da análise sintática, e que pode ser feito relacionado com a expressão oral.

- Mudança de ritmo. A leitura expressiva pressupõe que se acelere e abrande enquanto se lê. Obriga também a que haja pausas apropriadas – maiores, no final da frase, mais pequenas no meio, entre elementos lógicos. A mudança no ritmo ajuda o ouvinte a compreender como é que as pequenas partes da frase se combinam. Quando se trata de ler poesia, é importante que os alunos percebam que a ideia completa – ou a frase – não corresponde necessariamente ao verso. Este aspeto pode ser tratado antes da leitura, marcando no poema os momentos de pausa.

- Mudança de volume. As palavras ou ideias mais importantes podem ser destacadas se forem ditas mais alto do que as outras.

- Mudança de tom. O leitor deve mudar de tom – suave, feliz, frio, duro – para comunicar diferentes sentimentos.

5. Leitura orientada com Guião:

- a. Organizar as ocorrências de “Fala”:
 - no imperativo;
 - expressões idiomáticas e significado de cada expressão;
 - contextos em que ocorrem;
 - esclarecer os significados que desconhecem.

- b. Falar e fazer: o que aproxima estes verbos, na forma e no sentido?
 - listar as ocorrências de Fala e Fá-la. Identificar quando se trata do verbo falar e do verbo fazer;
 - consultar a entrada para o verbo falar e para o verbo fazer e copiar a definição de cada um.
 - Identificar o que pode aproximar estes dois verbos, no sentido. Discutir com os alunos: Em que ocasiões falar pode ser equivalente a agir? Em que situações não basta falar? Em que situações falar é mais poderoso do que agir? Os alunos podem listar estas situações em grupos e depois discutir as conclusões de cada um.

C. Depois da leitura: Discussão - Jogo poético e intenção

As propostas de pós-leitura são apresentadas em alternativa. O professor selecionará aquela(s) que for(em) mais adequada(s).

- a. Relacionar com o título Fala!; discutir a utilização do ponto de exclamação como incentivo à fala enquanto ação, participação.
- b. Intertextualidade com outro poema do mesmo autor:

!

Não abuses de mim!

Alexandre O’Neill, *Antologia Poética*, Publicações Dom Quixote

- Incentivar à reação espontânea a este poema. Trata-se realmente de um poema? Porquê?
- Confrontar a reação dos alunos com o nome dado pelo poeta a esta coleção de poemas – “Divertimentos ortográficos”.
- Identificar em que situações se usa o !. Discutir por que motivo o poeta recomenda que não se abuse do seu uso.

c. Intertextualidade com outros autores, de outras épocas

- Apresentar aos alunos a capa desta edição de 1937 de alguns poemas de Bocage. Chamar a atenção para o título e para a capa e para o que esses elementos sugerem acerca da poesia e da vida de Bocage.



- Comparar os dois poetas - Bocage e Alexandre O'Neill, fornecendo breves textos com indicações biobibliográficas com a informação necessária à realização da tarefa: apontar duas frases para cada um dos seguintes aspetos, a partir de informação fornecida.

- i. tipo de poesia que escreveram,
- ii reações à sua poesia.

- Pesquisar o significado de Epigrama.
- Ler o poema “Epigrama” em voz alta, até conseguir fazê-lo sem hesitações e, eventualmente, até o decorar.
- Sublinhar no poema marcas de humor;
- Esclarecer o significado de “douto eminente”. Se necessário, procurar no dicionário.
- Identificar a ironia do diagnóstico errado pelo “douto eminente”.
- Apesar do tom de brincadeira e do humor, o problema que aflige o poeta é sério. Identificar o problema.
- Discutir com a turma: por que motivo será que elege o humor para tratar de um problema tão grave quanto este?

Nota: Com este trabalho, não se pretende que os alunos façam um estudo exaustivo da vida e da obra dos dois poetas, mas que compreendam os aspetos que os aproximam e distinguem em termos de crítica social, de problemas da época e de aceitação ou rejeição das suas posturas provocatórias do status quo. Isso só é possível se a informação dada aos alunos for concisa e acompanhada de uma grelha de leitura, para que retirem apenas a informação essencial.

A leitura dos dois poemas e a discussão daí resultante sobre humor e crítica deve ser recuperada na proposta de produção escrita de um texto de opinião.

d. Intertextualidade com poemas de outros autores, subordinada ao tema das reações à poesia.

- Recolha de outros poemas do autor ou de outros autores ou de antologia fornecida pelo professor cuja leitura provoque nos alunos diferentes estados de espírito.

- Selecionar o poema de acordo com as suas preferências e treinar a sua leitura em voz alta para a turma. Este trabalho pode ir sendo complementado ao longo do ano, como uma antologia pessoal de poemas.

- Justificar a sua escolha, posicionando-se criticamente em relação ao que leem. É da opção do professor dar a escolher aos alunos entre estados de espírito opostos (entusiasmo/tristeza/angústia, etc), dependendo da turma e dos alunos. Preparar a apresentação oral do poema com leitura expressiva, seguida de tomada de posição.

- O professor apresenta poemas que considera divertidos e discute com os alunos se os acham divertidos ou não, abrindo caminho para a discordância fundamentada e para o facto de o humor não ser unanimemente aceite (facto e argumento).

- Jogo poético: Escrever o seu próprio poema por imitação criativa.



- Selecionar outro verbo e usá-lo no imperativo;
- Substituir no poema de O'Neill todas as ocorrências de "Fala" pelo verbo selecionado e mudar os versos em função dessa escolha;
- Ler o poema escrito em voz alta à turma.
- Discutir com a turma os exercícios poéticos mais conseguidos. Os alunos devem opinar de acordo com 2 critérios: o paralelismo da estrutura criada por imitação; o sentido de conjunto criado com as alterações.

- Produzir um artigo de opinião relacionado com o tema do humor e da legitimidade das diferentes reações a intenções humorísticas. Pode ser usado como ponto de partida a formulação seguinte: o que para uns tem piada, para outros pode ser ofensivo. Em alternativa, e para alunos de maior maturidade, pode ser proposto que comentem criticamente a questão do humor do ponto de vista da evolução social: o que antes tinha piada, agora pode não fazer sentido.

2.4. Ler textos literários – 1.º ciclo

1. Apresentação da sequência:

Com esta sequência, pretende-se ilustrar um percurso possível de exploração de um texto narrativo, com especial enfoque na interpretação do texto pela análise da imagem, da estrutura, das palavras, propondo que os alunos se apropriem das diferentes dimensões do texto, que vai para além da mera leitura para localizar informação explícita. Pretende-se também mostrar a viabilidade da leitura de uma obra integral para alunos deste nível de ensino, a partir dos desempenhos selecionados para a trabalhar.

2. Descritores de desempenho:

- Antecipar o assunto de um texto.
- Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objetivo.
- Fazer uma leitura que possibilite:
 - confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;
 - identificar a intenção comunicativa;
 - distinguir relações intratextuais;
 - transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...;
 - responder a questões;
 - identificar o sentido global de um texto;
 - resumir textos, sequências ou parágrafos.
- Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura dos textos.
- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos.

3. Conhecimentos prévios

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos já conheçam o texto narrativo e alguns conceitos com ele relacionados, como título, ilustração, introdução, desenvolvimento e conclusão, personagem, espaço, tempo e ação e que já tenham feito anteriormente esquemas, quadros, mapas de ideias e de conceitos.

Texto: *Hipólito, o Filantropo*, de Eric Many, Ed. Afrontamento

A. Antes da leitura: Antecipar o assunto de um texto

1. O Professor apresenta o livro, chamando a atenção para o título e para a palavra estranha “filantropo”, antecipando que aquela palavra vai ter um papel importante na história, sem no entanto desvendar o que significa.

2. Análise da capa, em que se vê um animal encostado a uma árvore. Que animal é? O que faz? O que são aquelas manchas brancas?

3. Análise da sucessão de imagens selecionadas – páginas 10, 13, 17, 21, 23, 27, 31. Pelas expressões de Hipólito, os alunos devem tentar antecipar o que vai acontecer. Identificação do animal. Os alunos listam as palavras que associam às expressões sucessivas de Hipólito.

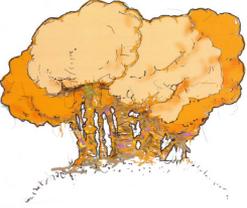
4. O professor, ou um grupo de alunos, prepara a apresentação da história à turma, sob a forma de um enigma, selecionando informações essenciais da história. A apresentação é feita acompanhada das imagens relativas a cada personagem e situação. Rita, a ratinha, chama filantropo a Hipólito. Hipólito fica preocupado, porque não sabe o que isso significa. Pergunta aos seus amigos da floresta – à tartaruga Ágata e ao Leão João o que significa essa palavra. Cada vez fica mais desesperado. Até que fala com o elefante André. André explica-lhe o significado de filantropo e Hipólito fica feliz.

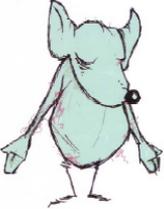
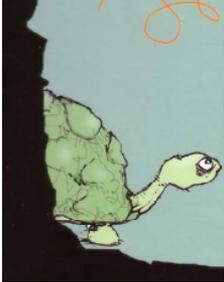
5. Reação espontânea da turma ao desfecho.

B. Leitura: Compreensão do texto

1. Mapeamento

1.1. Depois de ler o texto na íntegra, os alunos completam o esquema fornecido pelo professor com informações retiradas do texto. À frente de cada quadrado, copiam a imagem do texto ou inventam um desenho relativo à informação à esquerda.

| | | |
|---|--|---|
| <p>1. Onde e quando? <i>Numa floresta africana, frondosa e folhuda, vivem ainda hoje...</i></p> | |  |
| <p>2. Quem? O que sabemos acerca de cada um? <i>Hipólito</i></p> | |  |

| | | |
|--|--|---|
| <p><i>Rita</i></p> | |  |
| <p><i>Ágata</i> Qual a definição que dá de Filantropo?</p> | |  |
| <p><i>João - o - Leão</i> Qual a definição que dá de Filantropo?</p> | |  |
| <p><i>André</i> Qual a definição que dá de Filantropo?</p> | |  |
| <p>3. Qual o problema?</p> | | <p>5. Qual a solução/ conclusão?</p> |
| <p>4. Quais os momentos mais importantes da história?</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> | | |

No caso de o professor optar por fornecer as imagens tal como estão acima, deverá discutir com os alunos a adequação da imagem da personagem às suas características. No caso de serem os alunos a desenhar, deverão explicar aos colegas por que motivo desenharam as personagens daquela forma.

Também para os pontos 3, 4 e 5 é possível selecionar imagens adequadas. As imagens deste livro são muito expressivas quanto aos diálogos e aos avanços na ação.

1.2. Depois de preenchido o mapeamento do texto, procede-se a uma apresentação da história, acompanhada pelas imagens. A preparação deve ser feita em grupos, recorrendo às informações para preparar uma apresentação constantes do GIP Compreensão e Expressão do Oral.

2. Aprofundamento da compreensão do texto

2.1. Pedir aos alunos que dividam o texto em unidades de significado. Poderão ser sugeridas 3, de acordo com problema inicial, desenvolvimento, conclusão; ou, em alternativa, fazer corresponder as diferentes respostas que Hipólito vai tendo a um capítulo: Introdução, ou problema inicial; conversa com Ágata; conversa com João-o-Leão; conversa com André; Conclusão. Se os alunos forem leitores autónomos, a sugestão de atividade pode ser dada apenas no sentido de dividirem o texto em unidades de significado, sem dar previamente as categorias. Para alunos com menor competência leitora, é preferível determinar previamente as categorias e pedir que as façam corresponder a partes do texto.

2.2. Discutir as divisões feitas por cada grupo. Identificar as marcas de ligação entre partes.

3. Questionar o texto

3.1. Leitura em voz alta da primeira página do texto (pelo professor ou por um aluno).

- Discussão do significado de “frondosa e folhuda”. Procura no dicionário. Repetição, em voz alta, da sequência de palavras: “Numa floresta africana, frondosa e folhuda”. Qual o som que se ouve mais? O que tem este som a ver com a floresta, as folhas?
- Por que motivo o tamanho da letra dos nomes dos animais vai diminuindo?
- Por que motivo Hipólito e Rita estão em letras maiores e destacadas?

3.2. Leitura em voz alta da página 6 e 8.

- Qual a relação entre Hipólito e Rita?
- Hipólito andava aflito. Como se percebia a sua aflição?
- “O desgraçado andava, girava, magicava e ruminava algumas palavras que a Rita não conseguia compreender.” Agrupa as palavras em 2 pares com significados semelhantes. Como se relaciona o movimento de Hipólito com a sua aflição?
- O que tinha preocupado Hipólito? O que quer dizer com “um pesadelo que muito me pesa”?

3.3. Leitura das páginas 10 a 22.

- Como reage Hipólito à afirmação de que é um filantropo?
- Lista as palavras que vão dando conta do estado de espírito de Hipólito – aflito; preocupado, ...
- Desesperado, qual a decisão que toma?

3.4. Leitura das páginas 24 a 26.

- Quem tem razão? André ou os outros animais? Por que motivo Ágata e João-o-Leão terão respondido daquela forma a Hipólito?

3.5. Leitura da página 28.3.

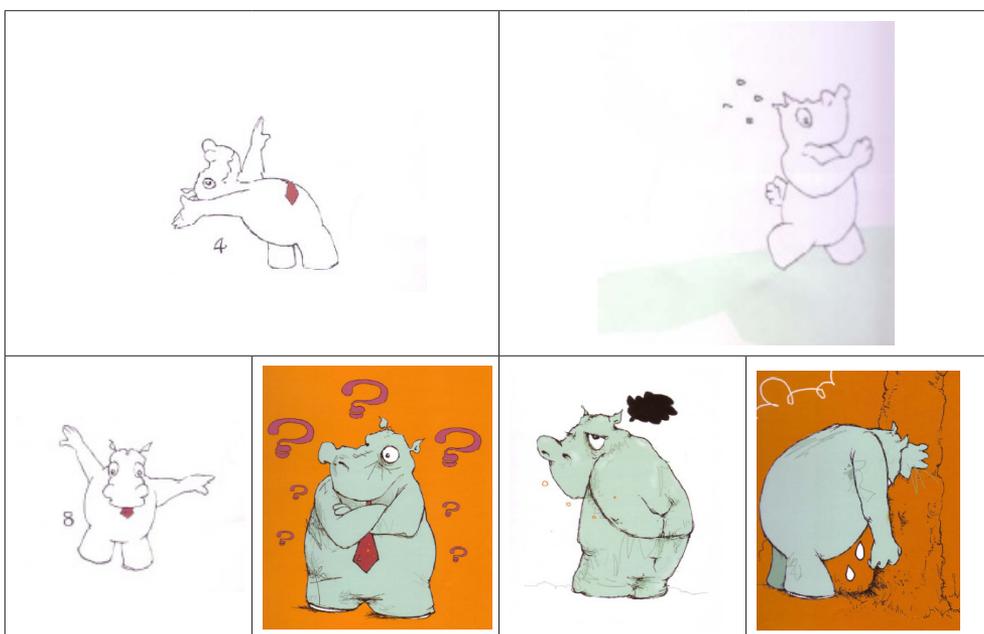
- Hipólito apercebe-se que podia ter acontecido uma coisa muito grave. O que era? Por que motivo?

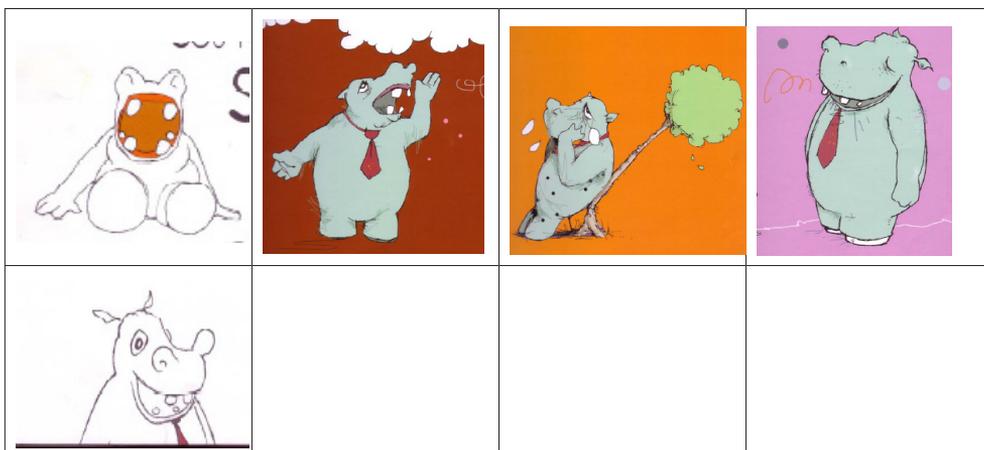
3.6. Leitura das páginas 28 a 30.

- Como se sente Hipólito quando vai ter com a Rita?
- O que lhe diz no final?
- Consegues antecipar o que significa essa palavra?

C. Depois da leitura: Problematizar / Interpretar

1. Fornecer aos alunos uma sequência de imagens de Hipólito. Pedir-lhes que escolham a que gostam mais e que expliquem por que motivo, por escrito. Devem listar palavras que se adequem à imagem que escolheram, para descrever a postura física e o estado de espírito de Hipólito. Podem fazê-lo a partir da lista que fizeram na alínea c. das perguntas sobre o texto. Devem recorrer a um plano de texto. (Cf. GIP Escrita, 1.º ciclo).





a. “O hipopótamo estava radiante como um sol e feliz como um crocodilo que aprende a voar”. Pedir aos alunos que completem sequências como “Estou como e como”. O objetivo desta atividade é a criação de associações. O professor deve apenas dar indicações para que os pares de adjetivos escolhidos pelos alunos sejam relacionados com emoções associadas, que podem ser de felicidade, como é o caso de Hipólito, mas que também podem ser de tristeza. As associações feitas pelos alunos devem ser livres, para que experimentem o prazer de criar associações livres e até inusitadas, como o autor o faz com “feliz como um crocodilo que aprende a voar”.

b. Fornecer aos alunos uma pequena lista de palavras “estranhas”, à semelhança de filantropo (troglodita, melomaniaco, cinófilo) e pedir-lhes que escolham uma, desenhem o que imaginam ser essa palavra e expliquem porquê aos colegas. (Sugestão do autor, Eric Many).

c. Registo no Caderno de Leituras (cf. parte I, ponto 3.3.).

2.5. Ler textos literários - 2.º Ciclo

1. Apresentação da sequência

Com esta sequência, ilustra-se o trabalho de compreensão e de interpretação de um conto, com enfoque na análise da estrutura do texto, na linha temporal, no vocabulário e na problematização dos sentidos, nomeadamente no que se refere ao papel do sonho na vida humana e na História.

2. Descritores de desempenho:

- Fazer a leitura integral de textos literários representativos dos três modos literários (narrativo, nesta atividade).
- Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo.
- Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.
- Fazer apreciações críticas sobre um texto, incidindo sobre o conteúdo e sobre a linguagem.
- Manifestar-se em relação a aspetos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária.
- Distinguir diferentes «vozes» (perspetivas) no interior de um mesmo texto e valores (socioculturais, éticos, estéticos ou outros) que veiculam.

3. Conhecimentos prévios

Para realizar esta atividade, os alunos devem saber fazer uma leitura que possibilite:

- confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;
- transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...;
- responder a questões;
- identificar o sentido global de um texto;
- resumir textos, sequências ou parágrafos.

Devem ainda conhecer os conceitos de texto narrativo, título, ilustração, introdução, desenvolvimento e conclusão, personagem, espaço, tempo e ação.

Texto: *O Mercador de Coisa Nenhuma*, de António Torrado, Ed.

A. Antes da leitura: Antecipar o assunto do texto

1. O professor apresenta o livro, chamando a atenção para o título e para a estranheza que possa causar. Uma vez confirmado que todos conhecem o significado de mercador, deixar que os alunos avancem hipóteses sobre o que é um “mercador de coisa nenhuma”.

2. Análise do Índice. Trata-se um livro de contos. O primeiro conto dá o nome ao livro. O que caracteriza os contos? Conversa sobre o que os alunos conhecem acerca dos contos, sem recorrer a metalinguagem técnica e sem sistematização das características. Trata-se apenas de saber o que os alunos conhecem acerca dos contos, da sua extensão e do facto de, tipicamente, apresentarem um fim inesperado, como uma forma de incentivar para a leitura.

3. O professor lê aos alunos apenas os dois primeiros parágrafos e pede-lhes que antecipem o motivo pelo qual o comerciante de tapetes o preocupava e o afligia. Os alunos devem poder dar livre curso à sua imaginação e o professor não deve tentar conduzir as respostas no sentido do texto. É importante que os alunos se sintam à vontade para antecipar os sentidos do texto e que possam depois confirmá-los durante a leitura.

O exercício anterior pode ser feito para todo o conto, isto é, o professor pode dividir o texto em momentos cruciais, tendo os alunos de inferir ou antecipar sentidos a cada momento, registando o que antecipam. A comparação com o que anteciparam só deve ser feita depois da leitura integral do texto. Em alternativa ao registo do que antecipam por escrito, os alunos podem fazê-lo oralmente.

Apesar de este exercício de antecipação parecer repetitivo e até cansativo, é importante ter em conta que esta é uma estratégia que nós, leitores proficientes, usamos constantemente quando lemos e que nos ajuda a compreender o sentido do texto, quer por confirmarmos, quer por excluirmos as hipóteses formuladas. É o interesse em encontrar a resposta para as perguntas que nos faz continuar a ler, pelo que esta estratégia deve ser treinada com os alunos, para que a aprendam a usar autonomamente, mas também explicitada, para compreenderem por que motivo é importante fazê-lo.

Grelha para antecipação da leitura (pode ser utilizada na íntegra ou apenas seleccionando alguns momentos):

1. (*Dois primeiros parágrafos*): Por que motivo será que o filho de Abdul-ben-Fari o preocupava e o afligia? Regista aqui as tuas ideias.

.....

2. (*Até ao 4.º parágrafo*): O que será que Abdul-ben-Fari irá fazer?

.....

3. (*Até ao 8.º parágrafo*): O que será Abdul-ben-Fari vai propor ao filho que faça com o dinheiro?

.....

| |
|--|
| <p>4. (Até ao 12.º parágrafo): O negócio da água irá correr bem? O que pode correr mal?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>5. (Até ao 18.º parágrafo): E o negócio da areia irá correr bem? O que pode correr mal?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>6. (Até ao 25.º parágrafo): E vender sonhos? Será uma boa ideia? Irá resultar? Quem quer comprar sonhos?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>7. (Até ao 32.º parágrafo): Só não chegou a casa do pai rico como o mais rico dos mercadores da Arábia porque... o que terá acontecido?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

4. Discussão com a turma - reagir ao final: Ele conseguiu o que se propunha? Como irá reagir o pai?

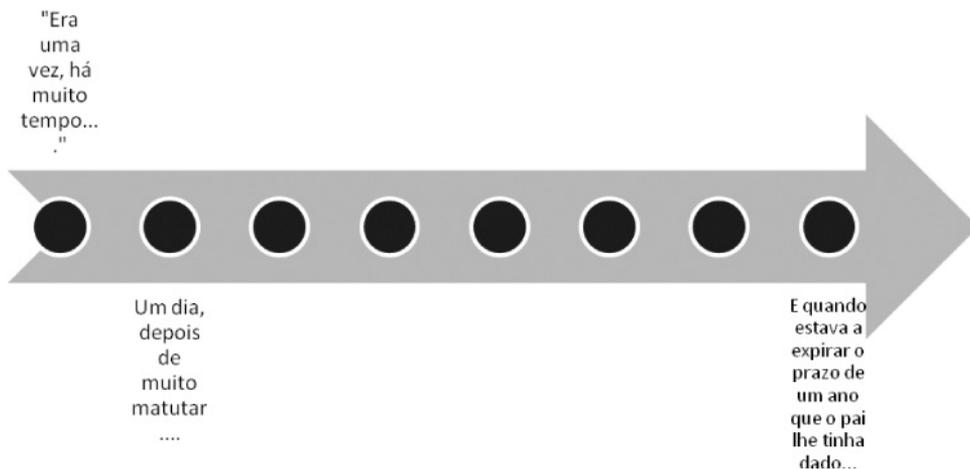
5. Fornecer o texto na íntegra aos alunos para que o leiam de seguida.

B. Leitura

1. Compreender o sentido do texto: mapeamento.

1.1. Preencher o quadro com informações do texto.

| | |
|--|---|
| <p>Quando? Onde?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Quem?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Qual o problema?</p> <p>.....</p> | |
| <p>Quais os momentos principais?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> | <p>Qual a solução/conclusão?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |



1.2. Reconstituir a linha temporal da história. Pedir aos alunos que completem o esquema, associando a cada marca uma expressão que nos permite situar a ação no tempo e acompanhar o avanço da história.

1.3. Pedir aos alunos que dividam o texto em unidades de significado. Poderão ser sugeridas 3, de acordo com problema inicial, desenvolvimento, conclusão; ou, em alternativa, fazer corresponder cada parte aos momentos principais, identificados no esquema 1: Problema inicial; saída de casa de Racib; venda de água; venda de areia; venda de sonhos. Se os alunos forem leitores autónomos, a sugestão de atividade pode ser dada apenas no sentido de dividirem o texto em unidades de significado, sem determinar previamente os momentos de divisão. Para alunos com menor competência leitora, é preferível determinar previamente as categorias e pedir que as façam corresponder a partes do texto.

A turma pode ser dividida em grupos e cada grupo apresenta a sua divisão e justificá-la, com base em 2 critérios: evolução da ação; marcas textuais. Discussão das propostas.

1.4. Pedir aos alunos que dêem um título a cada uma das partes identificadas.

2. Aprofundar a compreensão do texto – vocabulário

2.1. Em conjunto, listar todas as palavras que os alunos desconhecem. Dividir as palavras por grupos, para que cada grupo encontre o significado das palavras. Os alunos devem copiar os diferentes sinónimos e verificar qual deles substitui melhor a palavra do texto. A consulta pode ser feita num dicionário em linha, como o priberam – www.priberam.pt/dlpo .

Ver a sugestão de Inês Duarte na brochura *O Conhecimento da Língua: Desenvolvimento da Consciência Lexical* para a atividade "O descobridor de palavras".

Exemplo de ficha de atividade:

| | |
|--|---|
| Vocabulário Lista as palavras que desconheces. Vê se te lembras de já ter ouvido esta palavra noutras situações. Verifica se algum membro do teu grupo conhece o seu significado. Procura no dicionário da sala ou em www.priberam.pt/dlpo o significado das palavras que não conhecem. Substitui na frase a palavra desconhecida pelas que encontraste. Risca as que não fazem sentido. | |
| Palavra: Exótico Longínquo | Significado: Estrangeiro Distante Extravagante |
| Frase em que a palavra surge no texto: Era uma vez há muito tempo num país exótico e longínquo ... | |
| Substituição pelo sinónimo <i>Era uma vez há muito tempo num país estrangeiro/extravagante/esquisito e remoto/distante</i> | |

2.2. Depois de todos os grupos concluírem as suas fichas, devem fazê-las circular pelos colegas. Os alunos devem fazer uma nova leitura dos textos após o exercício de vocabulário.

3. Questionar o texto

O professor pode optar por intercalar perguntas escritas com discussão de algumas perguntas oralmente, com a turma. Quando as perguntas são feitas oralmente, o professor deve incentivar os alunos a tomarem notas no texto acerca das conclusões a que chegam, quer sublinhando, quer anotando à margem.

3.1. Leitura em voz alta da 1.^a parte do texto (Cf. divisões feitas em 1.3.).

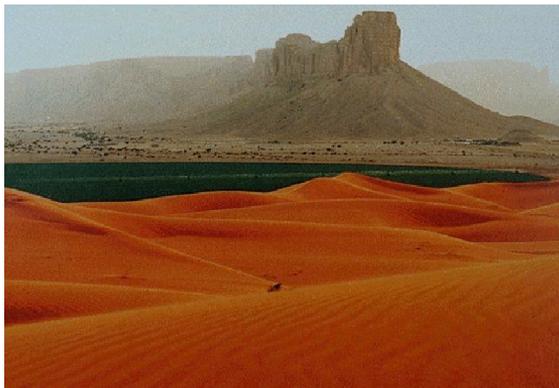
- Abdul-ben-Fari é um homem feliz. No entanto, alguma coisa perturba a sua tristeza. O que é?
- Abdul diz que o seu filho é um cabeça de vento. Mas nem todos concordam com ele. Que qualidades tem Racib?
- O que receava Abdul?
- Que decisão toma, para acabar com os seus receios?

3.2. Leitura em voz alta da 2.^a parte do texto (da saída de Racib até “Talvez fosse feliz noutra cidade”).

- Racib decide vender água. Tem sucesso neste negócio?
- Por que motivo? Como tenta ele vender a água? Como se comportam os clientes?

3.3. Leitura em voz alta de “Vou mudar de negócio...” até “-Vou mudar mais uma vez de mercadoria.”

- Racib decidir vender areia. De que forma?
- Repara na imagem. O país de Racib terá uma paisagem semelhante a esta.



- Fará sentido a sua vontade de vender areia?
- Como reagem os seus clientes?
- Por que motivo passam a chamar-lhe “O mercador de coisa nenhuma”?

3.4. Leitura em voz alta de “Instalou-se numa cidade...” até ao final.

- Nesta nova cidade, Racib passou a vender água, o que é um bem precioso, sobretudo num país de desertos. No entanto, o seu negócio não resulta. Porquê?
- O prazo que o pai lhe dera está a expirar e Racib está prestes a conseguir o que o pai lhe tinha ordenado. O que acontece então?
- Racib perde o dinheiro porque adormece e sonha. O pai teria razão em dizer que ele era um cabeça de vento?

3.5. Proceder à apresentação da história. A preparação da apresentação pode ser feita por um grupo de alunos, que prepara a apresentação de acordo com as regras para preparar uma exposição.

3.6. Ler o texto completo em voz alta.

C. Depois da leitura: Problematizar/interpretar

As propostas de pós-leitura são apresentadas em alternativa. O professor selecionará aquela(s) que for(em) mais adequada(s).

1. Racib conseguiu fazer o que o pai lhe tinha ordenado? Justifica a tua opinião e defende-a perante os teus colegas. Os alunos devem preparar a sua justificação de forma a apresentá-la oralmente.

2. Repara melhor em Racib.

- aborrece-se com o negócio dos tapetes
- gosta de ouvir as raízes a crescer, de ver os caules contra a luz e de ouvir o eco no polo;
- quer vender a água, pedindo que vejam “a água a cair, gota a gota. Reparem como brilha ao sol uma única gota, vejam como se arredonda e se alonga até se desprender, deixando outra à espreita no seu rasto. E os círculos que abre ao cair...”;
- quer vender grãos de areia, pedindo que reparam como “a areia, ao longe, parece cinzenta. Mas cada mão cheia contém um milhão de grãos todos diferentes. Eu tenho nesta caixa grãos azuis, pretos, amarelos, brancos, transparentes. Tenho grãos azulados, rosados, alaranjados... de que cor quer?”;
- conta lindos sonhos, uma linda história que começava no meio, voltava ao princípio e não tinha fim.

Pensa em qual seria a profissão ideal para Racib. Explica porquê. Esta atividade pode ser realizada em discussão com a turma.

3. Tal como Racib, outros homens ficaram célebres por terem perseguido os seus sonhos, muitas vezes com custos muito elevados. Um desses homens, Martin Luther King, fez um discurso que ficou conhecido para a história por “I have a Dream”. Lê o discurso que proferiu em Washington, capital dos Estados Unidos, em 1963. Qual era o sonho de Martin Luther King? Estará hoje cumprido o seu sonho? Escreve um texto de opinião acerca da importância de perseguirmos os nossos sonhos.

O professor deve fornecer à turma um excerto representativo do discurso, na versão traduzida para português (<http://www.arqnet.pt/portal/discursos/agosto05.html>). A intenção da atividade não é explorar o tipo de texto – discurso – mas apenas que os alunos conheçam o discurso de Martin Luther King, compreendam a problemática dos problemas raciais na época em que foi escrito e comparem com a época em que vivemos. Martin Luther King teria sonhado que os EUA teriam um presidente de cor? A leitura do texto pode ser feita com um pequeno guião de apenas 2 ou 3 perguntas, focando a questão do problema e do sonho. Este percurso pode ser feito oralmente, com o professor.

2.6. Ler textos literários - 3.º Ciclo

1. Apresentação da atividade

O conto de Miguel Torga trabalhado coloca-nos perante uma situação que nos leva a refletir sobre valores, relações sociais, problemas que podem ser associados ao universo de referência dos alunos, para o expandir.

A proposta de leitura passa por atividades de análise discursiva e de aspetos linguísticos, sem que o texto seja o pretexto para o fazer, mas sim porque se entende que, do domínio destas estruturas resultará uma melhor compreensão dos sentidos do texto.

2. Descritores de desempenho:

- Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:
 - formular hipóteses sobre o texto;
 - identificar temas e ideias principais;
 - identificar pontos de vista e universos de referência;
 - identificar causas e efeitos;
 - fazer inferências e deduções;
 - identificar elementos de persuasão;
 - explicitar o sentido do texto.
- Exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição ou leitura de uma obra integral.
- Reconhecer propriedades configuradoras da textualidade (coesão textual).

3. Conhecimentos prévios

Os alunos deverão ser capazes de antecipar o assunto do texto; recorrer a diferentes estratégias de leitura; conhecer as características do conto; conhecer os conceitos de personagens, tempo e ação.

Texto: “Pensão Central” in Contos de Miguel Torga, Dom Quixote ou in Rua, Coimbra Editora

A. Antes da leitura: Antecipar o assunto do texto

1. O professor apresenta aos alunos o conto de Miguel Torga, explicitando o objetivo da leitura: conhecer um conto de um grande escritor português e, simultaneamente, aprender a interpretar e a apreciar textos literários, recorrendo a estratégias de leitura variadas.

2. O professor lê em voz alta até “Até que uma noite no combóio das onze e meia...”. Os alunos devem:
- Identificar o contexto – Pensão, cidade
 - Levantar hipóteses sobre o que poderá ter sucedido de extraordinário nessa noite. Poderão registar essas hipóteses, para posterior confrontação com o texto.
3. Ler até “- É... – e a boca do Belmiro amargava um pouco.”
- Identificar todos os sinais que evidenciam um comportamento fora do comum pelo novo hóspede. Avançar hipóteses que justifiquem esse comportamento estranho.
4. Ler até “E de manhã o sol pareceu-lhes que tinha uma cor menos aberta e menos alegre do que tivera sempre até ali.”
5. Listar todos os hábitos do hóspede que contrariam a rotina da pensão:

Pequeno-almoço:

Almoço:

Jantar:

Depois do jantar:

- Adiantar hipóteses sobre o que fará o hóspede depois de sair de casa, até às quatro ou cinco da madrugada. O que explicará o comportamento reservado e os seus horários?

6. Ler até “- Se é doido chama-se a polícia – respondeu o Belmiro, disposto a arrumar o caso por uma vez.”

- Discutir com a turma a conversa do senhor Macedo com a D. Teresa. Não se trata aqui de aprofundar a análise do diálogo entre os dois, mas apenas de pedir que tomem uma posição quanto ao hóspede. O hóspede será perigoso? Haverá motivo para chamar a polícia?

7. Ler até “A D. Teresa resolveu-se então a atuar sem branduras.”
O que terá decidido a D. Teresa? Antecipar o final da história.

8. Fornecer o texto na íntegra aos alunos para que o leiam de seguida. Pedir que, em grupo, identifiquem o tema do texto.

B. Leitura: Compreender o sentido do texto

1. Mapeamento

1.1. Preencher o quadro com informações do texto. Este preenchimento pode ser feito por grupos de alunos, distribuindo a cada grupo uma parte do quadro, para que, no final, cada grupo apresente as suas conclusões e completem o quadro.

Separar as partes do quadro:

| | |
|--|--|
| <p>Quando? Onde? (Caracteriza a pensão)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> | <p>Quem? (distinguir personagens principais de secundárias; verificar o papel que as secundárias têm na ação)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |
| <p>Quais os momentos principais?</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> | <p>Qual a solução/conclusão?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> |

Qual o problema inicial?

2. Vocabulário

Os alunos devem listar as palavras que desconhecem e que inviabilizam a compreensão do texto. Perguntam aos colegas da turma se conhecem a palavra e o seu significado. Tentam antecipar os significados por aproximação, antes de consultar o dicionário. A consulta pode ser feita num dicionário em linha, como o Priberam – www.priberam.pt/dlpo .

3. Questionar o texto

A chegada do novo hóspede vem alterar a vida da Pensão Central. D. Teresa tenta manter as rotinas da Pensão, mas, confrontada com as respostas do hóspede, senhor Macedo, é sempre obrigada a mudar de atitude, ainda que contrariada.

3.1. Preenche o quadro:

| D. Teresa | Hóspede | D. Teresa |
|---|---|--|
| Pergunta quanto tempo fica | Não sabe – “conforme” | A D. Teresa, sempre tão faladeira e tão alegre, ia calada e solene. |
| Chama-o para almoçar | ... | |
| Chama-o para jantar | | |
| Quer mudar os horários do dia seguinte para o normal da pensão | Pede-lhe a chave, porque só entra lá para as quatro ou cinco da manhã | “-Bem, olha, leva-lha lá! Seja o que Deus quiser!” |
| Tentou ter uma conversa com o senhor Macedo | | Desceu as escadas agarrada ao corrimão, com receio de cair. Tal era a perturbação em que ia. |
| Voltava a tentar falar com ele. | | |
| Quando todos os outros hóspedes foram embora, D. Teresa resolveu-se “a atuar sem branduras” | | “E a senhora despediu-se o mais delicadamente que pôde, e saiu. |
| Veio à varanda confirmar se era verdade que o senhor Macedo partia. | | |

3.2. “Então mas a minha vida é tratar de luares, senhor Macedo?” Quais são as preocupações de D. Teresa?

3.3. E do senhor Macedo, o que o ocupa? Escolhe uma frase que evidencie os seus interesses.

3.4. “Procediam todos como se tivesse entrado naquela casa um poder novo, oposto às regras, sem horas, sagrado e misterioso, contra o qual não havia armas no mundo.”

- Que poder seria esse?
- A determinação e o espírito prático de D. Teresa conseguem lutar com esse poder? Porquê?
- O que vai mudando na atitude de D. Teresa?
- Consideras que D. Teresa é intolerante? Porquê?

3.5. D. Teresa tenta, por várias vezes, conversar com o hóspede para tentar resolver o problema.

- Lê novamente as conversas entre os dois (páginas 362 e 363). Observa as seguintes falas de D. Teresa:

“Mas é que me prejudica, senhor Macedo... Os outros hóspedes...”

“Mas é que eu não quero daqui a algum tempo; quero já.”

“Mas é que eu estou sem freguesia... E tudo por causa do senhor!”

- A expressão “mas é que...” é característica da linguagem oral. Em que situações se utiliza? Para perceberes, observa os exemplos que te são dados a seguir:

Observa as frases:

” Estou doente, mas vou para a rua.” Tendo em conta o que se diz antes de mas, espera-se que vás para a rua?

“Estou de férias, mas vou trabalhar.” Tendo em conta o que se diz antes de mas, espera-se que vás trabalhar?

“Eles saíram cedo, mas perderam o autocarro.” Tendo em conta o que se diz antes de mas, espera-se que percam o autocarro?

“Mas” é usado para articular duas frases em que há um **contraste**.

- Observemos agora “é que”:

O João é que ficou com o livro.

Esta frase é uma resposta a qual das seguintes perguntas?

A. Quem é que ficou com o livro?

B. O Pedro ficou com o livro?

Conclui-se, então que mas é usado para estabelecer um contraste com algo que já foi afirmado. “É que” é usado para enfatizar, mas também pode ser empregue como contraste, como nas frases do texto.

“Mas” e “é que” podem ter funções semelhantes. Usados em conjunto, o contraste é mais enfatizado.

- Identifica, para cada uma das frases, o argumento a que se opõem estas expressões (o que vem antes de “mas é que...”).

- Observa a última fala de D. Teresa nesta conversa: “Nada, realmente. Em todo o caso, o senhor Macedo deve compreender...”. Em todo o caso possui a mesma força argumentativa que mas é que? O que é que isso significa em termos de argumentação? É D. Teresa quem está a vencer ou a ser convencida? Identifica a frase que melhor prova a tua conclusão (Ninguém lhe resistia.)

3.6. Repara agora em Belmiro. É justa a acusação de que a culpa é dele? Como se sente Belmiro pela presença daquele hóspede na casa? Porquê?

- 3.7. Repara na reação dos outros hóspedes:
- Começam por ouvir dizer que há na casa um sujeito lunático;
 - O Dr. Bernardo...
 - A D. Valentina...
 - O senhor Eusébio...
 - No fim do mês, ...
 - Algumas semanas depois, ...

3.8. O que faz o senhor Macedo que incomoda os outros hóspedes?

C. Depois da leitura: Problematizar/interpretar

1. Lerias outro conto do mesmo autor? Explica porquê.
2. Já leste outro texto semelhante a este conto de Miguel Torga, em termos da temática, das personagens ou do espaço?
3. Lê com atenção esta troca de argumentos entre a D. Teresa e o senhor Macedo:

“- Mas é que eu estou sem freguesia... E tudo por causa do senhor!
- Por minha causa, não! Por causa da estupidez humana, diga assim. Que tenho eu que faça fugir esses parvos?”

a. O senhor Macedo mudou a vida da Pensão Central por causa dos seus hábitos e horários diferentes dos demais. Quem tem razão? Prepara a tua opinião para a apresentares e defenderes perante a tua turma.

b. Prepara uma crónica acerca do direito à diferença. Pensa em situações que conheças que levem à discriminação de pessoas pelas suas diferenças de gostos, de hábitos, etc.

Ver GiP Escrita para preparar a escrita do texto. Ver características da Crónica.

3. Atividades

3.1. Ler para construir conhecimento – 1.º ciclo

1. Apresentação das atividades:

Há descritores no programa que englobam uma série de desempenhos de natureza mais fina cuja explicitação tornaria o programa demasiado extenso. Contudo, apesar de não estarem especificados, devem ser tidos em conta no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser portador de um saber e de um saber fazer que lhe possibilitem estabelecer percursos de aprendizagem em que a gradação das dificuldades e a complexidade das operações cognitivas sejam consideradas.

São exemplo do que se disse atrás os descritores:

- Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.
- Fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante.

Ser capaz de extrair de um texto a informação relevante pressupõe que os alunos compreendam que:

- a relevância da informação depende do objetivo de leitura;
- há recursos que são utilizados para pôr em evidência a informação pertinente;
- há conhecimentos que contribuem para que a localização da informação se faça de forma mais rápida e eficaz.

Por sua vez, o professor deverá ter bem presente quais os fatores que condicionam a compreensão leitora para definir um itinerário pedagógico durante o qual o aluno vai, progressivamente, resolvendo problemas cada vez mais complexos até conseguir, autonomamente, ler para obter informação e organizar o conhecimento. É assim que se constrói a progressão e se desenvolve a autonomia.

2. Descritores de desempenho:

- Fazer uma leitura que possibilite detetar informação relevante.
- Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação.

3. Conhecimentos prévios:

Os alunos estão ainda em fase muito incipiente de aprender a localizar, seleccionar e organizar informação.

Nota: Para mais atividades sobre a compreensão de diferentes tipos de texto deverá consultar-se Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa: Ministério da Educação.

Atividade 1: Identificação de informação relevante

Texto

O marmeleiro

O marmeleiro é uma árvore de fruto da família das rosáceas e oriundo da Ásia.

Descrição do marmeleiro

O marmeleiro tem um tronco cilíndrico. Pode atingir entre três a seis metros de altura. As folhas do marmeleiro apresentam uma forma mais ou menos oval e são de natureza caduca. As flores de marmeleiro são brancas ou ligeiramente rosadas. O marmeleiro é uma árvore muito generosa, dando frutos em grande abundância. O fruto do marmeleiro é arredondado e de cor amarelo limão.

O fruto do marmeleiro

O fruto do marmeleiro chama-se marmelo. Os marmelos ficam maduros no outono. A casca do marmelo é amarela mas cobre-se de uma pubescência esbranquiçada, semelhante a um pó parecido com farinha. Quando os limpamos ficam muito brilhantes e macios. Quando estão maduros libertam um perfume muito agradável. A sua polpa é um pouco ácida. O marmelo pode comer-se assado ou cozido. Como a sua polpa é ácida costuma polvilhar-se com açúcar. O marmelo é muito utilizado para fazer marmelada que é um doce muito saboroso e apreciado.

Texto construído a partir de informação consultada em 9-9-2010 através de:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Marmeleiro>

<http://www.esab.ipbeja.pt-centroh/marmeleiros-cultivares.htm>

<http://www.frutas.radar-rs.com.br/frutas/marmelo/marmelo.htm>

A. Antes da leitura

1. Ativar conhecimentos prévios

Promover uma breve discussão entre os alunos para partilhar conhecimentos sobre o marmeleiro. A discussão pode ser orientada a partir dos tópicos:

- O que é
- Como é
- O que nos dá

2. Antecipar conteúdos

O professor informa que vão ler um texto que nos dá informações sobre o marmeleiro e sobre o fruto do marmeleiro.

B. Leitura

Primeira leitura

1. Lê o texto com muita atenção para localizares a informação necessária para descreveres o marmeleiro.

2. Pensa e completa:

A informação necessária para cumprir o objetivo de descrever o marmeleiro está no _____ parágrafo do texto e tem como subtítulo _____ .

3. Conclui:

Para cumprir o objetivo de descrever o marmeleiro **a informação relevante** é a que está no 2.º parágrafo.

4. Agora preenche o esquema com a informação desse parágrafo relativa aos diferentes elementos do marmeleiro para verificares que a conclusão que tiraste é verdadeira.



Segunda leitura

Agora volta a ler o texto para obteres informação só sobre o fruto do marmeleiro, o marmelo.

1. Localiza a informação necessária para ficares a conhecer melhor o marmelo.

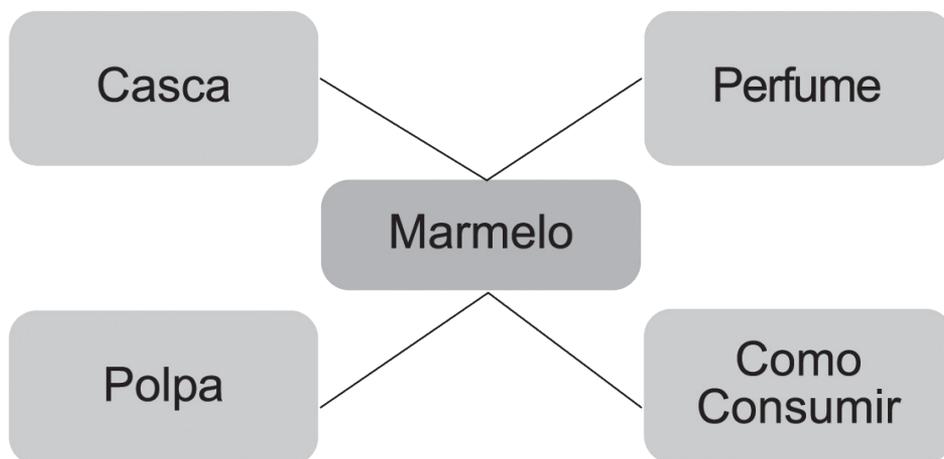
2. Pensa e completa:

A informação para cumprir o objetivo de conhecer melhor o fruto do marmeleiro está no _____ parágrafo e tem o subtítulo_____.

3. Conclui:

A informação que está no terceiro parágrafo do texto é **a informação relevante** para cumprir o objetivo de conhecer melhor o fruto do marmeleiro.

4. Agora preenche o esquema com informação contida no terceiro parágrafo para verificares que a conclusão anterior estava certa.



Aprende:

Quando vais procurar informação precisas de definir primeiro qual é o teu objetivo, isto é, o que é que queres ou precisas de saber para conseguires localizar e selecionar a informação adequada. É o objetivo que determina qual é a informação relevante. A informação relevante é aquela de que necessitamos.

Atividade 2: Identificação de mecanismos utilizados para pôr em evidência informação relevante

1. O professor solicita aos alunos que consultem o manual de Estudo do Meio. Vai mandando abrir o manual em páginas previamente selecionadas e pede que observem e que localizem:

- Partes do texto escritas com tamanhos de letra diferentes;
- Partes do texto escritas com cores diferentes;
- Caixas de texto;
- Itálicos;
- Negritos;
- Títulos e subtítulos;
- Numeração das diferentes partes do texto;
- Outros recursos utilizados para pôr em evidência informação relevante.

À medida que vão sendo localizados os diferentes recursos utilizados para pôr em evidência a informação relevante, vai sendo justificada a sua utilização.

A atividade deve ser realizada mais do que uma vez a partir de diferentes suportes: jornais, revistas, enciclopédias, manuais, etc.

2. Na sequência desta atividade, os alunos poderão preencher uma grelha semelhante à que se apresenta:

| Texto | Página | Recurso | Justificação |
|-------|--------|---------|--------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Aprende:

Para mostrar que alguma informação é mais importante do que outra e para facilitar a sua localização e seleção, podem ser usados alguns recursos, tais como: tamanhos de letra diferentes, cores diferentes, negritos, itálicos, caixas de texto, etc.

Quando tu construíres um texto informativo também podes utilizar recursos desses para destacares a informação que consideres mais importante. Eles ajudarão as pessoas que forem ler o teu texto a compreendê-lo melhor.

Atividade 3: Localização de informação com apoio no conhecimento da estrutura do texto (o professor deve preparar atividades semelhantes para outros tipos de texto)

Texto

Receita simples e rápida para fazer marmelada

Ingredientes

- 1 quilo de marmelos descascados
- 750 gramas de açúcar amarelo
- 1 decilitro de água
- Duas aparas de casca de limão

Preparação

1. Juntar, num tacho, os marmelos cortados aos pedaços, o açúcar, a água e a casca de limão.
2. Deixar cozer bem.
3. Quando estiver bem cozido retirar do lume, deitar fora a casca de limão e passar com a varinha mágica.
4. Voltar a levar ao lume e mexer, de vez em quando, com uma colher de pau até fazer estrada.

Apresentação

Deitar em tacinhas de vidro ou tigelinhas de barro e deixar secar. Recortar círculos de papel vegetal à medida e colocar por cima.

Nota: É da tradição oferecer uma tigelinha da nossa marmelada ao nosso(a) melhor amigo(a). Cumpra a tradição.

(Receita de família)

Obs.: Recorreu-se a uma receita de família, podendo este procedimento servir de incentivo para que os alunos façam uma recolha das receitas de marmelada utilizadas pelas respetivas famílias.

As receitas serão comparadas e tirar-se-ão conclusões sobre:

- como estão organizadas
- quantidades
- ingredientes utilizados
- grau de dificuldade

A. Antes da leitura

1. Ativar conhecimentos prévios

O professor promove uma breve conversa para partilhar conhecimentos sobre o tema. Os tópicos orientadores podem ser:

- O que é a marmelada
- De que é feita
- Alguém já provou
- Como se faz
- Alguém consegue arranjar uma receita de marmelada

2. Antecipar conteúdos

O professor informa os alunos de que vão ler um texto que é uma receita de marmelada.

2.1. Dar a conhecer o objetivo da leitura

- Vão ler o texto para: i) perceberem como é que ele está organizado; e ii) perceber que, sabendo como o texto está organizado, conseguimos localizar a informação com mais rapidez.

B. Leitura

- Façam uma primeira leitura do texto.
- Leiam o texto outra vez e tentem compreender como é que ele está organizado.
- Identifiquem as partes que o compõem.
- Relacionem as diferentes partes do texto com o tipo de informação que está em cada uma delas.
- Preencham o quadro

| Parte do texto | Informação que nos dá |
|----------------|---|
| Título | É uma receita É fácil de fazer Demora pouco tempo a fazer |
| Ingredientes | Os ingredientes necessários para executar a receita As quantidades de cada ingrediente Características de alguns ingredientes |
| Preparação | Como se preparam os ingredientes O que se faz com os ingredientes |
| Apresentação | Como se apresenta o produto final |
| Nota | Dá-nos a conhecer um pormenor curioso |

(O quadro é apresentado por preencher, devendo ser completado pelos alunos.)

C. Depois da leitura

1. Discutam o que registaram no quadro e procurem chegar a um consenso. (O resultado final deverá ser muito próximo do que consta do quadro acima.)
2. Completem o quadro que se segue para verificar se conseguem saber onde se deve procurar a informação que se pretende, sem demorar muito tempo e sem precisar de ler o texto todo porque sabem onde ir procurar a informação.

| Informação pretendida | Parte do texto onde a vou procurar |
|---|------------------------------------|
| Qual é o nome da receita. | |
| Preciso de saber se tenho os ingredientes todos em casa. | |
| Quero saber se os ingredientes se colocam todos a cozer ao mesmo tempo. | |
| Quero saber como posso levar a marmelada para a mesa. | |

Aprende:

Se souberes como está organizado um texto consegues localizar mais rapidamente a informação.

Atividade 4: Localização, seleção e organização de informação

Texto

A cegonha branca

A cegonha-branca (*Ciconia ciconia*) é talvez a espécie mais conhecida das 17 que formam a família das cegonhas (*Ciconiidae*). Está presente em Portugal, onde apenas se encontra também a cegonha-negra (*Ciconia nigra*), e é fácil de reconhecer devido à plumagem branca e preta, ao grande pescoço e pernas longas, ao típico bico comprido e avermelhado (que bate de uma forma muito característica para comunicar com outras cegonhas) e ao elevado tamanho de envergadura (a distância entre as extremidades das asas abertas pode chegar aos 2,2 metros).

As cegonhas preferem zonas abertas na paisagem para se alimentarem e constroem os ninhos e procuram campos agrícolas ou zonas de águas pouco profundas para caçar. A sua dieta alimentar inclui anfíbios (rãs, sapos, salamandras e tritões), peixes (de água doce), répteis (principalmente cobras e lagartixas) e invertebrados (na sua maioria insectos como gafanhotos e escaravelhos; crustáceos como o lagostim; e alguns moluscos, como as lesmas e os caracóis). Sendo uma ave oportunista, pode ainda predar outras de pequeno porte (geralmente crias ou animais doentes) e pequenos mamíferos (ratos e musaranhos).

Em meio natural, as cegonhas nidificam em locais de difícil acesso para os predadores de ovos, como as árvores. No entanto, com o contínuo aumento de postes, chaminés e torres de condução de energia, as cegonhas têm vindo a optar, cada vez mais, por construir os seus ninhos nestas estruturas artificiais.

Uma mudança de hábitos que se tornou um problema para a segurança dos animais e para a condução da energia. Por isto, a REN pôs em marcha, em 1993, uma estratégia de realojamento dos ninhos que começaram a aparecer nas torres de energia para locais adequados, construídos nessas mesmas estruturas. Desde então já realojou 1700.

A cegonha-branca é uma ave migradora, que faz viagens bastante longas entre dois continentes: durante os meses de calor, migra de África para a Europa, com o fim de se reproduzir; regressa ao continente africano, quando as temperaturas europeias começam a descer. Existem, contudo, alguns indivíduos que permanecem durante todo o ano em países europeus com um clima mais ameno, como é o caso de Portugal.

Actualmente é uma espécie protegida por leis nacionais e internacionais, nomeadamente ao abrigo das Convenções de Berna e Bona e da Directiva Aves. A cegonha-branca é um animal associado a mitos e lendas, um pouco por todo o mundo. Em quase toda a Europa simboliza a prosperidade, felicidade e boa sorte, associada à chegada de um filho. Já na Ásia, é considerada um animal que ensina ao Homem o caminho para uma vida de santidade.

In Público pt <http://static.publico.clix.pt/cegonhasnaweb/cegonha.html>

Percurso 1

A. Antes da leitura

Ativação de conhecimentos prévios e antecipação de conteúdos

a) Sobre o conteúdo

A partir da leitura do título do texto, o professor questionará os alunos sobre o possível conteúdo do texto

Promover uma partilha de informação sobre a cegonha a partir dos conhecimentos dos alunos.

b) Sobre o tipo de texto

Os alunos deverão dar a sua opinião sobre o tipo de texto, justificando se se trata de uma história, de um texto informativo, de um poema...

c) Sobre o objetivo do autor

Os alunos colocarão hipóteses sobre o objetivo do autor ao escrever o texto.

Será que o autor pretende: divertir-nos, informar-nos, fazer-nos sonhar....

d) Sobre palavras e expressões contidas no texto

Discutir com os alunos a propósito do sentido de:

- Predador
- Envergadura
- Nidificar
- Espécie protegida
- Anfíbio, molusco, inseto...
- Incluir outras que o professor entenda ser necessário clarificar

Se necessário consultar um dicionário, devendo os grandes obstáculos à compreensão, antecipados pelo professor, ser ultrapassados.

e) Solicitar aos alunos que digam o que gostavam de saber sobre a cegonha branca. O professor deverá listar o que dizem os alunos. Este registo pode ser feito individualmente por cada aluno para posterior confirmação.

B. Leitura: leitura orientada; leitura feita pelo professor

Apesar de se tratar de uma atividade mais do âmbito da compreensão do oral, decidimos incluí-la para se perceber que aprender a lidar com a informação é um processo complexo e que tem de começar por ser bastante orientado pelo professor, podendo acontecer no âmbito do desenvolvimento das competências do modo oral ou do modo escrito. Só depois de realizarem atividades bastante orientadas pelo professor é que os alunos serão capazes de lidar, sozinhos e de forma eficaz, com a informação.

a) Objetivo da leitura

O professor informa os alunos de que vão ouvir ler o texto para melhor o compreenderem e para realizarem uma síntese do mesmo.

Para fazer a síntese, o professor vai registando a informação no quadro preto ou no quadro interativo e os alunos vão preenchendo um quadro, previamente distribuído em suporte de papel. Se o professor entender que os alunos conseguem fazer o registo, sem o apoio do quadro, fará apenas a síntese oralmente.

b) O professor vai ler o texto parágrafo a parágrafo, com recurso à antecipação e à síntese.

Antes de ler cada parágrafo, o professor antecipa o conteúdo do mesmo. Depois de lido o parágrafo, o professor sintetiza a informação contida no mesmo.

Exemplo:

Antes

Vou ler o primeiro parágrafo do texto que descreve a cegonha branca.

Depois

Ficámos a saber que a cegonha branca é branca e preta e tem:

- pescoço comprido;
- pernas muito longas;
- bico comprido e avermelhado;
- uma envergadura de 2,2 m.

Exemplo de quadro síntese a preencher pelos alunos

| Parágrafo | Antecipação | Síntese |
|-----------|------------------------------|---|
| 1.º | Descrição da cegonha | A cegonha é branca e preta e tem: <ul style="list-style-type: none">• pescoço comprido• pernas longas• bico comprido e avermelhado• uma envergadura de 2,2 m |
| 2.º | <i>Habitat</i> e alimentação | A cegonha : <ul style="list-style-type: none">• vive em campos abertos• caça em campos agrícolas e pesca em águas pouco profundas• come..... |
| | | |
| | | |
| | | |

*Nota: Apenas se preencheram alguns espaços a título de exemplo.

C. Depois da leitura

Os alunos deverão verificar se:

- As hipóteses que colocaram antes da leitura se confirmam ou não.
- Ficaram a saber tudo o que gostavam de saber sobre a cegonha branca.

Para o efeito, podem preencher um quadro do tipo do que a seguir se apresenta.

| | O que eu pensava antes da leitura | O que eu penso depois de ouvir ler o texto |
|-------------------|-----------------------------------|--|
| Conteúdo | | |
| Tipo de texto | | |
| Objetivo do autor | | |

Relativamente ao que os alunos gostavam de saber sobre a cegonha branca, pode ser utilizado o seguinte instrumento de verificação.

| O que eu gostava de saber sobre a cegonha branca | Fiquei a saber | Não fiquei a saber |
|--|----------------|--------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

Como forma de prolongamento, os alunos poderão, depois, procurar as informações que não obtiveram neste texto, recorrendo a outras fontes, com orientação do professor.

Percurso 2

A. Antes da leitura

As atividades a realizar antes da leitura podem ser as mesmas.

B. Leitura

Primeira leitura

Objetivo da leitura

O professor informa os alunos de que vão ler o texto, silenciosamente, para depois verificarem se:

- As hipóteses que colocaram são ou não verdadeiras
- Se ficaram ou não a saber tudo o que queriam saber sobre a cegonha branca
- Se compreenderam as ideias do texto

Os instrumentos de verificação apresentados para o percurso anterior são válidos também para este percurso.

Segunda leitura - Leitura orientada

Objetivo da leitura

Ler o texto para depois organizar a informação, preenchendo um esquema.

O professor pede aos alunos que leiam o primeiro parágrafo do texto. A seguir o professor pede aos alunos que descubram qual é a pergunta cuja resposta é dada naquele parágrafo. Encontrada a melhor solução, os alunos escrevem ao lado do parágrafo, a pergunta ou perguntas.

Exemplos:

O primeiro parágrafo responde à pergunta: Como é a cegonha branca?

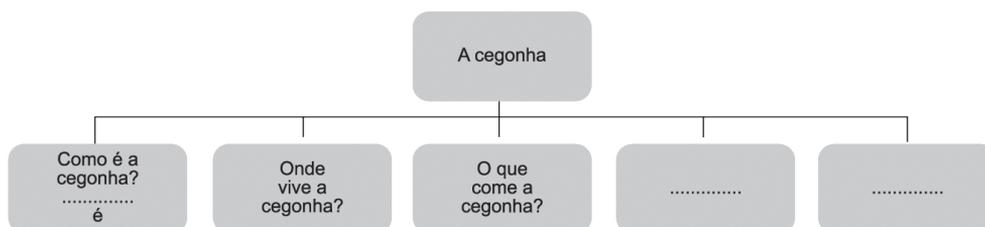
O segundo parágrafo responde às perguntas: Onde vive a cegonha? O que come?

....

É feito este percurso para todos os parágrafos.

C. Depois da leitura

O professor propõe aos alunos que organizem a informação do texto com base nas questões que formularam, chegando a um esquema semelhante ao que se segue.



3.2. Ler para construir conhecimento - 2.º ciclo

1. Apresentação da atividade

Trata-se de um exercício de pesquisa de informação, com base na internet, que pretende orientar os alunos na identificação de informação útil para um objetivo definido. Pretende-se também que os alunos aprendam a realizar uma primeira aproximação analítica aos resultados obtidos numa pesquisa.

2. Descritores de desempenho:

- Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência.
- Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores.

3. Conhecimentos prévios

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos dominem algumas ferramentas básicas de pesquisa na internet.

Atividade: Vamos conhecer melhor a escritora Matilde Rosa Araújo, de quem já conhecemos alguns textos. Para isso, vamos pesquisar a internet para descobrir a biografia da autora.

1. Se houver possibilidades, na sala de aula ou na biblioteca escolar, o professor efetua a pesquisa em conjunto com a turma (de preferência, com projeção num ecrã), desenvolvendo um diálogo que permita:

- verificar o conhecimento dos alunos sobre o processo de pesquisa na internet;
- ilustrar o processo de pesquisa pretendido.

Em alternativa (ou complementarmente ao procedimento anterior, para facilitar a análise), o professor distribui um documento com o resultado de uma pesquisa realizada com o nome “Matilde Rosa Araújo” (cf. quadro).

2. O objetivo essencial desta atividade consiste em alertar os alunos para a necessidade de efetuarem uma leitura e análise dos resultados obtidos na pesquisa efetuada, antes de “abrir” cada um dos sítios.

Os pequenos textos que acompanham cada uma das entradas obtidas na pesquisa permitem antecipar o tipo de informação que oferecem e, face ao objetivo pretendido, perceber quais os sítios que poderão corresponder ao que se pretende e que terão a informação desejada. Os alunos devem ser alertados para estes aspetos e treinados para atuar de forma adequada em situações similares.

Resultados da pesquisa:

1. Matilde Rosa Araújo

Bio-Bibliografia de **Matilde Rosa Araújo** nas páginas do Projecto Vercial. Este "site" inclui ainda o conto O SOL E O MENINO DOS PÉS FRIOS e a BALADA DAS ...

www.apena.rcts.pt/.../matilde/matilde.htm -

2. Associação de Professores de Português #na_tua_escola, Matilde ...

A fecundidade pedagógica de **Matilde Rosa Araújo**, por Maria Emília Traça • A influência das rimas infantis na poesia de **Matilde Rosa Araújo** publicada para ...

www.app.pt/nte/matilde/index.html -

3. Trabalho: Matilde Rosa Araújo

Trabalho sobre a vida e obra da escritora **Matilde Rosa Araújo**, realizado no âmbito da disciplina de Português.

www.notapositiva.com/.../8matilderosaaraujo.htm -

4. Agrupamento de Escolas Matilde Rosa Araújo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS **MATILDE ROSA ARAÚJO**. B2,3 **Matilde Rosa Araújo** • EB1 nº1 S. Domingos de Rana • EB1 António Torrado ...

www.malhatlantica.pt/mra/index.html -

5. CMC - Prémio Matilde Rosa Araujo

Prémio Literário **Matilde Rosa Araújo** - Revelação na Literatura Infantil e Juvenil. Instituído em 2000, este prémio presta homenagem à escritora que, ...

www.cm-cascais.pt/.../Premio_Matilde_Rosa_Araujo.htm

3.3. Ler para construir conhecimento – 3.º ciclo

1. Apresentação da atividade

Trata-se de um exercício de pesquisa e organização de informação, que pretende orientar os alunos na produção de um texto próprio resultante da consulta de várias fontes, sem se limitarem a copiar a informação que encontram na Internet, muitas vezes desnecessária ou incompleta em aspetos fulcrais. Pretende-se também que os alunos aprendam a identificar as fontes e a distingui-las, nomeadamente quanto à sua fiabilidade.

2. Descritores de desempenho:

- Utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação.
- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (identificar ideias-chave; elaborar e utilizar grelhas de registo).

3. Conhecimentos prévios

Para realizar esta atividade, pressupõe-se que os alunos dominem ferramentas de pesquisa na internet; conheçam esquemas e quadros; saibam ler à procura de informação específica.

Atividade: Como procurar informação sobre a vida e a obra de um autor em diversas fontes, organizando-a num texto original e coerente?

O professor fornece aos alunos um texto sobre a vida de António Gedeão e pede-lhes que pesquisem na Wikipedia e no Instituto Camões (<http://cvc.instituto-camoes.pt/ciencia/p24.html>) informação sobre a vida e obra do autor. Os alunos deverão ficar com três fontes para analisar, sabendo que a sua tarefa consiste em identificar os elementos relevantes de cada texto, destacar os elementos novos que um texto acrescenta em relação ao outro e, com a informação organizada na tabela que lhe é fornecida, escrever um texto novo, sem copiar frases dos textos consultados.

1. Reúne os 3 textos sobre a vida e a obra de António Gedeão: o texto fornecido pelo professor e os que encontraste na Wikipédia e na página do Instituto Camões.
2. Preenche a tabela com os elementos solicitados na coluna à esquerda.

| Texto | Texto fornecido pelo professor | Wikipédia | Instituto Camões |
|---------------------------------------|---------------------------------------|------------------|-------------------------|
| Data de nascimento | | | |
| Local | | | |
| Data da morte | | | |
| Local em que viveu | | | |
| Estudos | | | |
| Casado com | | | |
| Primeira obra publicada | | | |
| Atividade profissional | | | |
| Obra literária (poesia, prosa, drama) | | | |
| Obras mais conhecidas | | | |

3. Verifica agora se todos os tópicos têm informação. Assinala sempre que a informação se repete.

4. Antes de passares à escrita do teu texto, vê se os sítios da internet de onde retiraste as tuas informações são fiáveis. Deves ir à página principal e verificar a que entidade/instituição pertence. Trata-se de um trabalho de alunos? De uma instituição conhecida? Verifica se todas as páginas da Wikipédia apresentam informação fiável. Como é feita a distinção? Os professores deverão alertar os alunos para o facto de as próprias entradas da Wikipédia estarem assinaladas e apresentarem informação sobre a fiabilidade ou não do artigo.

5. Seguindo a ordem dos tópicos apresentados, passa à escrita da tua biobibliografia sobre António Gedeão. Lembra-te que deves recorrer ao que aprendeste sobre textualização e revisão de texto.

Cf. GIP da Escrita

III. Bibliografia de apoio e recursos disponíveis

Programa de Português para o Ensino Básico. 2009. ME: DGIDC.

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. 2001.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DES-ME. Livro de enquadramento das competências linguísticas descritas no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Livros de apoio ao Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP):

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Sim-Sim, I. (2008). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Barbeiro, L. F. & M. L. Álvares Pereira (2008). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Duarte, I. (2008) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação

Viana, F. L. (2009). *A Avaliação da Leitura*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Cassany, Daniel et al. (2007, 12.^a ed). *Enseñar Lengua*. Editorial Grao: Barcelona. Trata-se de um manual de didática que explica os conceitos linguísticos fundamentais e sugere recursos didáticos. Apresenta um capítulo sobre o desenvolvimento da competência de leitura e outro sobre literatura.

Colomer, T. (2001). «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido», *in Lectura y Vida*.
Artigo sobre a educação literária e os aspetos teóricos e pedagógicos associados ao ensino da literatura.

Dionísio, Maria de Lourdes (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Coimbra: Almedina.
Apresenta um quadro das teorias e práticas do ensino e aprendizagem do Português, no que se refere à interpretação dos textos e às condições escolares de produção de leitores.

Farstrup & Samuels (eds) (2002). *What Research has to say about Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.
Reúne e sintetiza os resultados da investigação no domínio do ensino da leitura. De destacar o capítulo «Effective Practices for developing Reading Comprehension», pela perspetiva completa que apresenta do processo de compreensão da leitura.

Franco, José António (1999). *A Poesia como Estratégia*. Lisboa: Campos das Letras. Poesia como indispensável ao discurso pedagógico na aula de português, «*pedagogia estética que privilegia a palavra e o texto poético, a caminho da (...) reconciliação da escola (...) com a palavra, a criatividade e o espírito crítico*» (v. texto da badana).

Giasson, Jocelyne (2005). *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles: De Boeck. Apresenta o contexto da leitura literária em sala de aula e atividades concretas agrupadas em torno de quatro temas: as reações escritas, a leitura temática, os projetos de alargamento e os círculos de leitura. Propõe instrumentos de avaliação.

Giasson, Jocelyne (2007). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Asa. Obra de referência no domínio, propõe um modelo da compreensão na leitura, apresenta as variáveis leitor, texto e contexto e as relações entre elas. Propõe processos de ensino da compreensão, com estratégias pedagógicas concretas.

Inês Sim-Sim (coord) (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa. «A obra *Ler e ensinar a ler*, destinada a docentes, futuros professores e investigadores na área, pretende devolver ao leitor não só uma sequência de como aprendem a ler as nossas crianças, através do relato de cinco estudos desenvolvidos com população portuguesa, desde a educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, mas também indicações de como esse ensino, e a conseqüente aprendizagem, se podem tornar mais eficazes e, portanto, transformarem-se em atividades prazerosas.»

Jean, Georges (1995). *Na Escola da Poesia*. Instituto Piaget. «Obra que aborda determinados factores linguísticos e sociológicos ligados à poesia, mas também técnicas de fôlego, de articulação, de tom...»

Morais, José (1997, 2002). *A Arte de Ler. A psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos. «Esta é uma obra de divulgação rigorosa, destinada a pais, técnicos e educadores, mas também a universitários. Trata de questões centrais como: O que é a leitura? Como lê um leitor sofisticado? Quais os métodos a utilizar com o leitor aprendiz? Como se aprende a ler e por que fracassam alguns esta aprendizagem?»

Poslianec, Christian (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Asa: Porto. «Esta obra de fundo analisa o problema e propõe 30 actividades, que vão do ensino pré-escolar ao ensino secundário, para desenvolver o gosto pelos livros entre os jovens e os leitores relutantes. Inclui ainda numerosas informações práticas e uma bibliografia considerável, sendo uma ferramenta de trabalho imprescindível para todos aqueles que desejam abrir as portas dos livros de forma lúdica e viva.»

Solé, Isabel (1992). *Estratégias de Lectura*. Editorial Grao: Barcelona. Obra de referência para os diversos ciclos de ensino, propõe o ensino de estratégias de leitura eficazes, adaptáveis a cada fase da leitura, como forma de conquistar leitores.

Ur, Penny (1991). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge Teacher Training and development: Cambridge. Livro destinado à formação de professores, com suporte teórico apresentado para as opções a tomar nas práticas. Apresenta um módulo exclusivamente dedicado ao ensino da leitura.

Viana, Fernanda Leopoldina & Teixeira, Maria Margarida (2002). *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.

«... a obra constitui-se como um roteiro-síntese das pesquisas e perspectivas teóricas que fundamentam o conhecimento actual sobre a aprendizagem da leitura, procurando equacionar as principais questões que o ensino da decifração tem colocado ao longo dos tempos e relacioná-las com as diferentes abordagens, mais ou menos fónicas, globais ou mistas, que as metodologias pedagógicas têm experimentado.»

Sítios na Internet:

Sítios na Internet

www.planonacionaldeleitura.gov.pt

Plano nacional cujo objetivo é aumentar os níveis de literacia dos portugueses. Para além das obras recomendadas para leitura na escola e em família, apresenta também sugestões de atividades, exemplos de boas práticas, divulgação de notícias, entre outros recursos.

<http://www.casadaleitura.org/>

Para além de sugestões de leitura, organizadas por Pré-leitores, Leitores iniciais, Leitores medianos e Leitores autónomos, este sítio apresenta também projetos, práticas, orientações teóricas e bibliografias na área da leitura.

<http://www.ficcoes.org/>

Sítio da revista Ficções, Revista de Contos, que disponibiliza a Biblioteca Online do Conto, com acesso a um número significativo de contos, na sua versão integral, de autores portugueses.

www.cahierspedagogiques.org

Sítio destinado a professores de língua materna, com artigos disponíveis para consulta em linha.

www.fabula.org

Artigos, informações sobre conferências, anuários, debates, acerca da investigação no âmbito da literatura.

<http://www.teachingliterature.org/teachingliterature/>

Sítio dedicado a professores de língua materna, com propostas de reflexão para as práticas, atividades, bibliografia e outros recursos.

<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/>

E-Dicionário de termos Literários - «pretende recolher o maior número possível de termos técnicos em uso nas teorias da literatura, na crítica literária, nos textos académicos, nas bibliografias específicas dos estudos literários e culturais. Possui uma base terminológica de cerca de 1700 entradas (...)»

<http://dt.dgidec.min-edu.pt>

Dicionário Terminológico: Dicionário em linha contendo os termos gramaticais usados nos programas de português e respetiva definição. O domínio C. Análise do discurso, Retórica, Pragmática e Linguística textual apresenta termos e conceitos importantes para o trabalho da competência de leitura.

<http://www.clube-de-leituras.pt>

O Clube de Leituras, ligado ao Plano Nacional de Leitura, apresenta notícias, salões, concursos, citações, e-livros e uma biblioteca de livros digitais, que propõe aos jovens leitores uma leitura no ecrã acompanhada de voz.

<http://www.bienlire.education.fr>

Atividades, mediateca, ateliês e trocas, instrumentos práticos e documentos teóricos.

<http://www.historiadodia.pt>

Como o nome indica, propõe uma breve história para leitura diária, com ilustração.